



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL**

MIRIAN DE OLIVEIRA BERTOTTI

**QUANDO O NORTE É PNEM:
POR UMA LINGUAGEM EM AÇÃO NO CHICO MENDES DE
ARIQUEMES/RO**

**PORTO VELHO
2017**

**QUANDO O NORTE É PNEM:
POR UMA LINGUAGEM EM AÇÃO NO CHICO MENDES DE
ARIQUEMES/RO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

MIRIAN DE OLIVEIRA BERTOTTI

**QUANDO O NORTE É PNEM:
POR UMA LINGUAGEM EM AÇÃO NO CHICO MENDES DE ARIQUEMES/RO**

PORTO VELHO
2017

MIRIAN DE OLIVEIRA BERTOTTI

**QUANDO O NORTE É PNEM:
POR UMA LINGUAGEM EM AÇÃO NO CHICO MENDES DE ARIQUEMES/RO**

Dissertação de Mestrado apresentada
como requisito final para obtenção de título
de Mestre em Educação Escolar ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Escolar, Mestrado Profissional da
Universidade Federal de Rondônia.

Orientador: Prof. Dr. Robson Fonseca
Simões

PORTO VELHO
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo (a) autor (a)

B547q BERTOTTI, Mirian.

Quando o norte é PNEM: Por uma linguagem em ação no Chico Mendes de Ariquemes/RO. Pesquisa-ação/ Mirian Bertotti - Porto Velho, RO, 2017.

145 f.

Orientador (a): Prof. Dr. Robson Fonseca Simões.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Políticas Educacionais. 2. PNEM 3. Língua Portuguesa. 4. Pesquisa-ação
I. Simões, Robson Fonseca. II. Título.

CDU: 37

MIRIAN DE OLIVEIRA BERTOTTI

**QUANDO O NORTE É PNEM:
POR UMA LINGUAGEM EM AÇÃO NO CHICO MENDES DE ARIQUEMES/RO**

Esse trabalho final de conclusão de curso foi julgado adequado e **aprovado** para a obtenção do título de **Mestre em Educação Escolar no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional** - da Universidade Federal de Rondônia

Porto Velho, 15 de Setembro de 2017.

Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico
Coordenadora do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. Robson Fonseca Simões, Dr.
Orientador
UNIR

Profa. Edna Maria Cordeiro, Dra.
Membro Externo
UNIR

Profa. Rita Marise Ribes Pereira, Dra.
Membro Externo
UERJ

Profa. Alexandra Lima da Silva, Dra.
Membro Suplente
UERJ

Aos professores das escolas públicas
pelo esforço e dedicação, na maioria das
vezes, não reconhecidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me fortalecer nessa caminhada;

Agradeço a minha mãe, por ser exemplo de trabalho, honestidade e de amor;

Agradeço a minha irmã, por todo amor, carinho e eterna torcida;

Agradeço ao meu amado Claudimar, por ser aconchego, abraços e parceria;

Agradeço ao meu orientador, profº Dr Robson Fonseca Simões, por ser bússola nessa travessia nunca antes navegada, me guiar e acreditar em mim... muito obrigada...

Agradeço aos meus amigos e colegas de trabalho por serem ombros amigos;

Aos professores, discentes e demais funcionários a escola Francisco Alves Mendes Filho que compartilharam seus momentos, vivências e experiências e tornaram possível a concretização deste estudo;

Ao IFRO e a UNIR por oportunizarem este momento.

Muitas vezes, as mudanças implicam apenas uma mudança de perspectiva, um olhar por outro ângulo, o que acaba por ser um novo olhar.

(ANTUNES, 2003, p.229)

BERTOTTI, Mirian de Oliveira. **Quando o norte é PNEM**: por uma linguagem em ação no Chico Mendes de Ariquemes/RO. Porto Velho, RO. 2017. 145p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2017.

RESUMO

Este trabalho procura lançar um olhar sobre o programa de formação continuada do governo federal oferecido para os educadores da rede estadual de Rondônia, mais especificamente junto à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes Filho, situada no município de Ariquemes/RO. A pesquisa foi desenvolvida com docentes de Língua Portuguesa, equipe gestora e discentes do ensino médio. O objetivo foi problematizar a política educacional formativa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio através das ações desenvolvidas por uma escola estadual ariquemense. Os aportes teóricos utilizados perpassaram pelas legislações vigentes: LDB nº 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012), Plano Nacional de Educação (2014) e fundamentaram-se em autores como: Antunes (2009), Faraco (2008) e Koch (2003, 2011, 2014) e Geraldi (2013) ao nos apresentar a perspectiva da língua como ferramenta de interação social; de Arroyo (2007), Candau (2007) e Sacristán (2000) que nos conduziram pelos caminhos do currículo; Nóvoa, Tardif, Pherrenoud, Gadotti e Zabala abordando a formação docente e a prática educativa e Thiollent (1996) e Tripp (2005), aproximando-nos da metodologia da pesquisa-ação. A abordagem qualitativa foi fundamentada em Ludke e André (1986) e a análise dos dados procurou se ancorar nos estudos de Laville e Dionne (1999), ajudando-nos a refletir que o valor da análise tem a ver com a coerência das escolhas relativas aos diversos elementos da pesquisa nos territórios das Ciências Humanas. O PNEM, fio condutor da pesquisa, procurou ampliar o debate nos territórios do currículo, do Projeto Político Pedagógico e da formação docente e através dele buscaram-se estratégias de ensino-aprendizado diferenciadas no universo da Língua Portuguesa. O trabalho em parceria com a equipe do Chico Mendes primou por desenvolver práticas pedagógicas na área da linguagem, mais especificamente com a língua materna, voltadas exclusivamente à produção textual para que contribuíssem junto ao protagonismo juvenil e dessa forma surgiu um projeto de extensão que buscasse motivar os educandos, mostrando-lhes horizontes que podem ser alcançados com o domínio da escrita argumentativa.

Palavras chave: Políticas Educacionais. PNEM. Língua Portuguesa. Pesquisa-ação.

BERTOTTI, Mirian de Oliveira. **When the north is PNEM**: by a language in action in Chico Mendes in Ariquemes/RO. 2017. 145p. Dissertation (Professional Master's in School Education) - Postgraduate Program in School Education, Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, RO, 2017.

ABSTRACT

This work seeks to take a look at the federal government's continuing education program offered to educators of the Rondônia state network, more specifically at the Francisco Alves Mendes Filho State School of Elementary and Secondary Education, located in the municipality of Ariquemes / RO. The research was developed with teachers of Portuguese Language, management team and high school students. The objective was to problematize the formative educational policy Pacto for the Strengthening of the High School through the actions developed by a state school of Arenales. The theoretical contributions used were based on the legislation in force: LDB nº 9.394 / 96, National Curricular Guidelines for Secondary Education (2012), National Education Plan (2014) and based on authors such as Antunes (2009), Faraco (2008) and Koch (2003, 2011, 2014) and Geraldi (2013) in presenting the perspective of language as a social interaction tool; of Arroyo (2007), Candau (2007) and Sacristán (2000) who led us through the curriculum paths; Nóvoa, Tardif, Pherrenoud, Gadotti and Zabala approaching teacher education and educational practice and Thiollent (1996) and Tripp (2005), approaching the methodology of action research. The qualitative approach was based on Ludke and André (1986) and the analysis of the data sought to anchor in the studies of Laville and Dionne (1999), helping to reflect that the value of the analysis has to do with the coherence of the choices regarding the elements of research in the territories of the Human Sciences. The PNEM, the guiding thread of the research, sought to broaden the debate in the territories of the curriculum, the Political Pedagogical Project and the teacher training and through it were pursued different teaching-learning strategies in the Portuguese Language universe. The work in partnership with the Chico Mendes team focused on developing pedagogical practices in the area of language, specifically with the mother tongue, focused exclusively on textual production so that they could contribute to the youth protagonism, and in this way an extension project was created that sought to motivate the students, showing them horizons that can be achieved with the domain of argumentative writing.

Keywords: Educational Policies. PNEM. Portuguese language. Action research.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABEH	Associação Brasileira de Estudos da Homocultura
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
GRUPEFE	Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação
GRUPEC	Grupo de Pesquisa em Estudos da Complexidade
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Página do INEP.	83
Figura 02	Desempenho das escolas estaduais ariquemenses no Enem 2015.	84
Figura 03	Banner apresentado durante o I Seminário de Pesquisas Científicas.	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Organização da grade curricular do Ensino Médio no Projeto Guaporé.	27
Quadro 02	Síntese da execução do cronograma do projeto de Pesquisa-ação.	36
Quadro 03	Etapas da abordagem Pedagógico-curricular organizada em momentos pedagógicos inspirados nas ideias freireanas.	75

SUMÁRIO

1. DAS IMPRESSÕES DA CRIANÇA-ALUNA À FORMAÇÃO DA ALUNA-PESQUISADORA: MINHA TRAJETÓRIA, MINHA INTRODUÇÃO.....	17
2. TRAVESSIAS NOS TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO EM ARIQUEMES: O LÓCUS, A PESQUISA E OS SUJEITOS.....	24
2.1 Muito prazer, sou Chico Mendes: aproximação à instituição estadual de ensino...	24
2.2 Na mira do rigor teórico-metodológico: os objetivos da minha pesquisa.....	29
2.2.1 Objetivo Geral	29
2.2.2 Objetivos Específicos	30
2.3 Atravessamentos teórico-metodológicos	30
2.3.1 Ligando as turbinas: a pesquisa-ação como proposta metodológica	32
2.3.2 Na malha dos dados empíricos: instrumentos para produção de dados	36
2.3.2.1 Análise dos documentos	37
2.3.2.2 Questionário para a equipe da escola	38
2.3.2.3 Entrevistas com os educadores	38
2.3.2.4. Cadernos de formação do PNEM: primeira e segunda fase	40
2.3.2.5. Observação do(a) pesquisador (a)	42
2.3.2.6. Diário de campo	42
2.3.3 Os participantes em cena: quem são estes sujeitos?	42
2.4 Da análise das informações	44
3. DIRETRIZES NO APRENDERENSINAR DO ENSINO MÉDIO: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	47
3.1 O que dizem os documentos oficiais?	47
3.2 Entre os desafios pedagógicos e as novas estratégias na produção do conhecimento: o Pacto do Ensino Médio em Rondônia	59
3.2.1 Dados gerais do curso.....	61
3.2.2 Organização do curso	62
3.2.3 Atividades formativas e equipe de formação.....	63
3.2.4 O processo formativo na escola	64
3.2.5 Materiais para a formação	66
3.2.5.1 Cadernos de formação da primeira etapa	67
3.2.5.2 Cadernos de formação da segunda etapa	73
4. O CURRÍCULO EM AÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PACTO PARA O ENSINO MÉDIO DO CHICO MENDES	76

4.1. O que é o Currículo?	77
4.2 Entre as Avaliações Externas e o SAERO	79
4.4. Do pacto aos desafios de práticas pedagógicas diferenciadas	88
5. POR UMA AÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR DO CHICO MENDES.....	97
5.1 De olho nos cadernos do PNEM: ações possíveis com a Língua Portuguesa	101
5.2 Ação-reflexão-ação com os estudantes do Chico Mendes.....	103
5.3 Aprimorando competências discursivas: nosso produto final ou outro começo? .	106
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES	118
APÊNDICE A - Proposta de Projeto de Extensão.....	119
APÊNDICE B - Modelo de questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa.....	130
APÊNDICE C - Formulário de levantamento de dados sobre a infraestrutura escolar	133
APÊNDICE D - Modelo da carta de apresentação da pesquisadora	134
APÊNDICE E - Termo de compromisso do pesquisador responsável	136
APÊNDICE F - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivo	137
APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	138
ANEXOS	140
ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP	141
ANEXO B - Declaração de concordância.....	145

1. DAS IMPRESSÕES DA CRIANÇA-ALUNA À FORMAÇÃO DA ALUNA-PESQUISADORA: MINHA TRAJETÓRIA

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.

Clarice Lispector

Dicotômico! Esse seria um adjetivo que posso¹ pensar para este momento em que me aproximo. Sim, porque ao mesmo tempo em que considero fácil a escrita sobre minhas motivações pessoais e profissionais que levaram a esta pesquisa que visa se aproximar e poder problematizar as ações formativas e pedagógicas do projeto do governo federal intitulado PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, junto aos professores de Língua Portuguesa da rede estadual de Rondônia, também considero essa, uma tarefa difícil, pois é preciso selecionar alguns acontecimentos, eleger concepções e situações em meio a tantos estudos, reflexões, análises e fatos vividos. Quem sabe, nesse momento os versos de Ricardo Reis (s/d) possam parecer apropriados: “Se recordo quem fui, outrem me vejo/E o passado é o presente na lembrança.”

No esforço em poder revisitar esse passado, agora presente, selecionei algumas memórias que de alguma forma me encaminharam a essa pesquisa; aliás, quando a temática são as memórias, os estudos de Lacerda (2003) sugerem que o exercício de análise das memórias dos sujeitos possibilitam revisitar os acontecimentos, as histórias escolares, portanto, as minhas histórias de vida são o ponto de partida para este debate neste Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Educação Escolar.

A arte de lembrar e narrar nossas histórias consiste, num sentido reflexivo, em narrar-se, ou seja, implicar-se e distanciar-se de si, no sentido de que a implicação corresponde ao papel estabelecido pelo vivido, aquilo que conservamos de nós mesmos. Nessa acepção, o registro de experiências vividas no cotidiano pessoal e/ou profissional possibilita ao sujeito, enquanto autor e ator de sua própria história, eleger aprendizagens significadoras; escrever é, pois, um ato de desnudar-se (SOUZA, 2006).

¹ Apenas a introdução deste trabalho encontra-se redigida na 1ª pessoa do singular. As demais seções encontram-se na 1ª pessoa do plural, tendo em vista tratar-se de uma pesquisa construída de forma colaborativa.

A minha ligação com o mundo escolar começou muito cedo, minha mãe era zeladora em uma escola particular, a mesma em que estudei até a 2ª série, lá eu era bolsista e muitas vezes ficava no outro turno após as aulas; afinal, éramos somente eu e minha mãe e confesso: minhas lembranças desse período são doces e gostosas, a escola era um local divertidíssimo para mim.

Assim, cercada de livros, quadro e giz, aprendi a ler rapidamente. Minha brincadeira preferida era escolinha e eu era sempre a professora, dessa forma não foi surpresa para ninguém quando comecei a cursar o magistério. Nesse sentido, remeto-me às reflexões de Menezes (2001) ao enfatizar sobre as trajetórias de vida; estas se constroem e se reconstroem, têm direção e sentidos decididos ou orientados; os conhecimentos adquiridos são utilizados, reordenados, reutilizados de formas diversas ao longo dessas trajetórias; aprendizados mais significativos formam esquinas, promovem bifurcações, reorientam os sentidos para a vida dos sujeitos.

Tive bons professores... Lembro que, quando aluna, me indagava como um professor sempre sabia de tudo... Ficava impressionada... Recordo-me também, de questionar meus professores de Português de o porquê de se aprender objeto direto pleonástico e tantas outras questões relacionadas à gramática. Como conseguiam saber tantos conteúdos, e regras, e itens lexicais diferentes, me fascinava. Enfim, penso que ainda continuo descobrindo!

Trabalhei alguns meses como voluntária em uma creche e logo iniciei minha trajetória profissional na rede municipal. Atuei no ensino fundamental, da alfabetização até a Educação de Jovens e Adultos. Entre um ano letivo e outro, cursava Letras através de um Programa de Habilitação e Capacitação da Universidade Federal de Rondônia, intitulado PROHACAP². Após alguns anos, aprovada em outro concurso público comecei a lecionar na rede estadual, especificamente com Ensino Médio.

Enquanto docente das redes municipal e estadual estive envolvida em vários encontros de formação e capacitação. Mas qual o papel das formações contínuas e continuadas nas instituições de ensino? Como os diferentes sujeitos da escola podem contribuir para uma aprendizagem significativa da língua materna? De que maneira as instituições de ensino podem (re)desenhar os seus projetos pedagógicos

² Cursei do PROHACAP Letras/Português na cidade de Ariquemes, no período de 2003 a 2007.

com as linguagens? Nóvoa (2009) nos instiga a pensar que a formação contínua/continuada de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

É desse período que nutri extremo respeito aos cursos de formação e capacitação docente³, levando-me a reflexões sobre minha prática educativa, sua importância e reflexos sociais; nessa acepção, fizeram-me entender que a Educação tem um viés plural, o que pode nos aproximar das reflexões de Sacristán (2000): “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural”.

Com minha inserção na docência, percebi que a opção do saber, do conhecer, do aprender, do ensinar deve ser inerente ao professor, entretanto para que ocorra uma construção significativa de saberes e concepções dentro do espaço escolar, ela precisa ser alicerçada em ações coletivas. Assim, admiradora das formações docentes e enxergando-as como fonte de aprendizado e outras perspectivas, e agora na condição de aluna-pesquisadora do MEPE – Mestrado Profissional em Educação Escolar, decidi direcionar minha pesquisa ao PNEM, Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio em Rondônia.

Dois pontos levaram a escolha desse programa à pesquisa: i) O programa de capacitação e formação docente Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio é uma política formativa voltada especificamente aos docentes da última etapa da educação básica e, em Rondônia, não se há notícias de formações voltadas exclusivamente a docentes de nível médio. ii) Hoje, sou professora do Instituto Federal de Rondônia, trabalho Língua Portuguesa para turmas do Ensino Médio e nível superior; minha experiência com séries e níveis de ensino variados mostraram-me que o ensino de amontoados de regras mostram-se ineficazes e pouco contribuem para o uso eficiente da nossa língua materna.

O programa de formação PNEM apresenta uma perspectiva de se (re)pensar o ensino da língua de forma contextualizada e (re)discutir o currículo escolar no próprio ambiente escolar, encontrando de forma coletiva os direcionamentos necessários a construção de conteúdos significativos aos sujeitos envolvidos no ato educativo. Será que ações pedagógicas com a Língua Portuguesa se esgotam com

³ Quando as ações formativas eram mobilizadas por um trabalho coletivo dos professores.

o uso das gramáticas normativas?

As permanentes questões das práticas pedagógicas em Língua Portuguesa se fazem presentes nos cotidianos escolares, mobilizando vários estudiosos a refletirem sobre o ensino da língua (MARCUSCHI, 2007; PORTO, 2004; FREITAS, 2005). É possível pensar no esforço do educador em criar, (re)criar caminhos, atitudes, ideias para se superar, e procurar dominar os limites que se apresentam na produção do conhecimento na língua materna.

O PNEM tinha como meta envolver 4.004 professores/coordenadores pedagógicos em exercício no Ensino Médio de Rondônia, num curso de 200 horas a ser ofertado em duas etapas; nesse contexto, surgiu o recorte necessário à pesquisa. É importante ressaltar que muitas questões perpassam aos programas de capacitação docente, sendo esta uma temática ampla e convidativa aos debates; entretanto, a questão que norteia esta pesquisa é: Considerando o PNEM como um momento de estímulo a debates sobre o currículo e as áreas de conhecimentos, de que forma podemos contribuir com práticas educativas na área de Língua Portuguesa que atendam às perspectivas apresentadas no programa junto à escola Chico Mendes?

Destarte, o principal objetivo deste trabalho é problematizar a política educacional formativa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio através das ações desenvolvidas por uma escola estadual de Ariquemes/RO e contribuir com práticas educativas com ênfase na área de Língua Portuguesa que atendam as perspectivas apresentadas pelo programa. Destaco também os objetivos específicos que auxiliaram a realização do objetivo geral, a saber: compreender as políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio e especialmente o programa federal de formação continuada: Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM; identificar as ações decorrentes da formação continuada e a relevância dos subsídios teóricos oferecidos; e elaborar uma proposta de ação que se apoie nos subsídios teóricos da formação, especificamente Língua Portuguesa, no intuito de complementar o conhecimento dos discentes, a fim de que os mesmos tornem-se protagonistas no mundo de trabalho, processos seletistas e Enem.

Para esta pesquisa foi necessária uma revisão de literatura na tentativa de se aproximar da temática; a abordagem qualitativa e as análises dos dados tiveram como ponto de apoio os estudos de Laville e Dionne (1999), estes propiciaram subsídios teóricos para a compreensão do programa de formação partindo das

práticas de grupo de professores. Desta forma, através da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996) pretendemos contribuir com a melhoria de tais práticas educativas, a fim de que possamos encontrar caminhos norteadores para um ensino de Português que atenda a proposta de um ensino da língua contextualizado e plural e que contribua com o protagonismo juvenil.

Para alicerçar meus argumentos de um ensino da língua que estivesse voltado aos anseios dos sujeitos usuários da própria língua, encontrei variada literatura, das quais posso citar Geraldi (2003), Faraco (2008), Antunes (2009) e Koch (2003, 2011, 2014); outros autores discorrem acerca da importância do currículo na instituição escolar e, sobretudo de um currículo integrador, cabe ressaltar os nomes de Sacristán (2000), Arroyo (2007) e Candau (2007).

A busca por um ensino organizado em áreas de conhecimento proporcionando um currículo voltado às necessidades dos sujeitos do Ensino Médio perpassa pela formação contínua e continuada docente, assim como a Legislação da Educação brasileira; nesta área há variadas pesquisas que ressaltam a importância da união entre a teoria e a prática dos conteúdos e, sobretudo, da reflexão docente sobre sua práxis; deste grupo destaco Nóvoa (1995), Perrenoud (2002) e Gadoti (2003).

Assim, esta pesquisa, traz à luz o programa de formação PNEM, que enveredava pelos caminhos do currículo e apresentava aos docentes outras perspectivas de abordagem metodológicas dos conteúdos. O estudo apresenta uma proposta de ação desenvolvida por esta pesquisadora e construída com a equipe gestora e o grupo de docentes de Língua Portuguesa visando à efetivação das perspectivas apresentadas pelo programa, unindo os subsídios teóricos fornecidos às práticas significativas; quem sabe, assim, aproximamo-nos da poesia de Manoel de Barros junto à Educação: “É preciso transver o mundo”.

A tecitura do meu texto procurou entrelaçar o aporte teórico às empirias da pesquisadora, portanto, o leitor verá escritas que buscam complementar-se, enveredam por caminhos que tentam construir uma possível compreensão dos resultados obtidos. Nesse contexto, a pesquisa primou pelo rigor metodológico ao delimitar seus instrumentos de coleta de dados; a observação do *lócus* da pesquisa; questionários e entrevistas que asseguraram aos participantes o anonimato; análise de documento; pesquisa bibliográfica e como ferramenta complementar o diário de campo.

As discussões, problematizações e reflexões acerca desta minha temática estão organizadas em cinco seções: nesta primeira, uma introdução, que revela de onde fala esta aluna-pesquisadora, e como se organizou este trabalho.

Na segunda seção, intitulada “Travessias nos territórios da Educação em Ariquemes: o *lôcus*, a pesquisa e os sujeitos” procurei apresentar e descrever como se constitui o *lôcus* da pesquisa, a escola estadual Francisco Alves Mendes Filho, localizada num bairro periférico da cidade de Ariquemes que se destaca pelos problemas sociais e econômicos. Também é nessa seção que detalho a metodologia utilizada para a constituição da pesquisa-ação; há também todo detalhamento dos instrumentos de coleta de dados e por fim a caracterização dos nossos participantes, sua trajetória e engajamento ao longo da pesquisa.

Na terceira seção chamada de “Diretrizes no aprender-ensinar do Ensino Médio: as políticas educacionais” imergimos nas águas das políticas educacionais, faço um retrospecto de algumas políticas educacionais com ênfase no Ensino Médio. Em seguida, detalho o programa de formação PNEM, buscando caracterizá-lo, compreender sua metodologia, suas propostas e reflexões. Aqui temos um panorama do programa, da equipe formadora, dos cadernos da primeira e segunda etapa voltados para divulgar as orientações das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, discutir o currículo, repensar possíveis arranjos curriculares e (re)elaborar o Projeto Político pedagógico da instituição escolar. Os cadernos intitulavam-se: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de Conhecimento e Integração Curricular Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e Áreas de Conhecimento do Ensino Médio.

Na quarta seção: “O Currículo em ação: contribuições do Pacto para o Ensino Médio Ariquemense”, apresento as possíveis discussões e reflexões que o PNEM fomentou e subsidiou para a (re)construção do Projeto Político Pedagógico, apoiando-se nos documentos oficiais, nas pressões exercidas pelas avaliações externas e pelo entendimento do currículo como o coração da instituição. Nesta seção também abordamos o espaço das formações docentes continuadas como *lôcus* para a construção da identidade do professor.

Na quinta seção, no ápice de colaboração entre a pesquisadora, a

coordenação escolar e professores traçou-se um plano de ação com voltas as proposições do PNEM e que garantisse o protagonismo dos jovens estudantes do Ensino Médio da escolar. Nomeada como “Uma ação no espaço escolar do Chico Mendes” a seção apresenta o projeto de extensão: “Aprimorando competências discursivas” resultante dos encontros e conversas ocorridos ao longo da pesquisa.

Na senda da pesquisa, análise, crítica, aproximação e afastamento dos objetos, questões, formulações metodológicas, dúvidas, o caminhar no texto, ainda se apresenta o desafio englobante: o da escrita da dissertação. Nessa hora, por meio de suas inspirações, talvez o poeta sintetize mais esse constante desafio: “escrever é ofício dos menos tranquilos: se pode aprender a escrever, mas não a escrever certo livro. Escrever jamais é sabido; o que se escreve tem caminhos; escrever é sempre estrear-se e já não serve o antigo ancinho”(MELO NETO, 1997, p. 584).

2. TRAVESSIAS NOS TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO EM ARIQUEMES: O LÓCUS, A PESQUISA E OS SUJEITOS

O presente texto busca oferecer subsídios para se pensar o currículo escolar e os respectivos componentes curriculares da área de Linguagens que, como proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012), são: Língua Portuguesa, Língua Materna (populações indígenas), Língua Estrangeira (com Língua Espanhola tendo oferta obrigatória, mas facultativa ao discente), Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física. As reflexões e considerações aqui traçadas envolvem a elaboração de uma proposta que contemple a pluralidade, os contextos e a situacionalidade das práticas sociais e educativas da área de Linguagens, abrindo espaço para um processo de aprendizagem significativo e crítico, resultante da participação democrática dos sujeitos envolvidos na escola - estudantes, docentes, funcionários e comunidade – e das buscas de conhecimento.

BRASIL, Etapa II, caderno do PNEM, p.7

Como numa convocação para um (re)ordenamento das ações pedagógicas junto ao planejamento nas instituições de ensino, com ações formativas que tragam à tona um currículo em ação, a epígrafe deste capítulo destaca o imperativo do PNEM, uma proposta coletiva polifônica nos territórios da linguagem, o que fortaleceu para poder se aproximar dessa proposta metodológica.

Esta seção procura apresentar um painel descritivo composto pelos objetivos da pesquisa, o *lôcus* e seus sujeitos, traz também os procedimentos metodológicos adotados para atingir a meta proposta.

2.1 MUITO PRAZER, SOU CHICO MENDES: aproximação à instituição estadual de ensino

Eu queria uma escola que lhes
ensinasse a usarem bem a nossa língua,
a pensarem e a se expressarem
com clareza.

Eu queria uma escola que lhes
ensinassem a pensar, a raciocinar,
a procurar soluções.[...]

Oh! meu Deus!

Deus que livre vocês de uma escola
em que tenham que copiar pontos.

Deus que livre vocês de decorar
sem entender, nomes, datas, fatos...

Carlos Drummond de Andrade

Iniciamos a descrição do *lôcus* desta pesquisa com uma reflexão do poeta

Carlos Drummond de Andrade; as suas palavras nos inspiram para (re)pensar ações formativas e pedagógicas nas instituições de ensino de modo que a Educação seja um direito dos sujeitos. Assim, lançamos a questão: qual escola da rede estadual de Rondônia foi escolhida para esta discussão?

O estudo aqui descrito foi realizado em uma escola pública estadual de Ariquemes – Rondônia. A opção de escolha da referida escola encontra-se apoiada em fatores como: a) ter professores e coordenadores pedagógicos que participaram do PNEM/RO; b) ser uma instituição escolar receptiva a novas organizações curriculares; c) o sentimento de gratidão da pesquisadora para com a instituição e comunidade escolar, já que por alguns anos atuou como docente na escola e percebe-a como um local de grande crescimento pessoal e profissional.

A escola estadual de ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes Filho foi criada através do decreto nº 4934 de 28/12/90 para atender as solicitações dos moradores do setor 09. Essa demanda foi ocasionada pelo surto populacional que ocorria na cidade de Ariquemes decorrido da febre do ouro e a cassiterita (PPP E.E.E.F.M Francisco Alves Mendes Filho, 2016, p. 07).

O nome da instituição escolar ocorreu através de pesquisa com a comunidade, que resolveu homenagear o recém-falecido Francisco Alves Mendes Filho, seringueiro, do norte, ativista ambiental conhecido no Brasil e no mundo. Mas o que é nome? O que significa nomear uma escola?

Os estudos sobre os nomes de escolas e as suas respectivas escolhas realizados por Mignot (1993, p. 620) sugerem que: “Nomear implica designar, proferir, chamar, criar, instituir, eleger, escolher. A escolha de um nome é sempre um ato de arbítrio, liberdade, manipulação, dominação”. Por outro lado, o nome da instituição de ensino marca também um aspecto da subjetividade; portanto, o recado do nome escolar é significativo, uma identidade pedagógica.

Informalmente a escola é conhecida por Chico Mendes mesmo apelido do homenageado. Atualmente, atende 1.050 discentes, do ensino fundamental ao Ensino Médio, este, na modalidade regular e EJA; oriundos dos bairros: setor 09, setor 10, setor 02, setor Chacareiro, Jardim da Palmeiras e Jardim Jorge Teixeira (PPP E.E.E.F.M Francisco Alves Mendes Filho, 2016).

Os bairros atendidos pela escola possuem alto índice populacional, grande parte dos moradores é trabalhador assalariado ou informal (garimpeiros, poceiros,

pedreiros, diaristas, etc.). Informações contidas no PPP da instituição caracterizam a comunidade como “classe baixa” ou “classe média baixa” e trazem-nos as seguintes informações sobre o perfil dos pais ou responsáveis pelos discentes: 51 % vivem com menos de um salário mínimo; 40% vivem com um salário mínimo e 9% com dois ou mais salários mínimos. Quanto ao nível de escolaridade, temos: Ensino Fundamental incompleto – 50%, Ensino Médio incompleto – 25% Ensino Médio completo – 15 % Não possuem ou não sabem Ensino Superior – 2%- 8% (PPP E.E.E.F.M Francisco Alves Mendes Filho, 2016, p. 14). As famílias são numerosas, as crianças e/ou jovens permanecem boa parte do tempo sozinhos, com irmãos mais velhos, com avós, ou com outros parentes e são constantes os problemas envolvendo ilícitos⁴.

Por apresentar esse contexto socioeconômico, muitos projetos têm sido desenvolvidos no intuito de integrar escola e comunidade e torná-la um espaço de lazer e cultura. A escola iniciou a busca por ações pedagógicas diferenciadas a partir de 2008 quando implantou o projeto “Mais Educação” com a integralização do tempo do ensino fundamental. Em 2012, a instituição, buscando abarcar os anseios da comunidade iniciou participação em programas educacionais do governo federal como: Ensino Médio Inovador, Segundo tempo: atleta na escola e Escola aberta. Durante o período em se desenvolveu esta pesquisa, sob incentivo do governo estadual, a escola Chico Mendes ofertava o ensino integral a todos os seus discentes do período diurno através do projeto Guaporé, também implantado em 2012.

Conforme o PPP da instituição escolar com o projeto Guaporé de educação integral, a escola pretendia nesse processo, além de ampliar a jornada estudantil, ser uma alternativa de equidade na oferta de tempos e espaços, garantir o acesso e a permanência do estudante oferecendo uma educação de qualidade, atendendo, dessa forma,

as necessidades e expectativas dos jovens e incentivar desenvolvimento da percepção de que o conhecimento se realiza por meio de processos globalizados, por isso a importância da formação integral, com a interação entre as áreas do conhecimento e que favoreça a formação do cidadão e a preparação para o trabalho, com foco na aprendizagem e inclusão social. O projeto pressupõe uma nova organização curricular numa perspectiva de articulação interdisciplinar, estimulando novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Fundamental e

⁴ Entendam-se ilícitos como furtos, roubos, homicídios e tráfico de drogas.

Ensino Médio, buscando estabelecer relações entre o que se aprende e o que se vive, a fim de preparar, alicerçar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes para competir de forma igualitária no cenário do mundo trabalho. (PPP EEEFM FRANCISCO ALVES MENDES FILHO, 2016, p. 68).

Assim, para adaptar-se à organização curricular a que se propunha, a escola modificou sua proposta pedagógica, apoiando-se a partir de 2013 na “proposta pedagógica histórico crítico social dos conteúdos”(PPP EEEFM FRANCISCO ALVES MENDES FILHO, 2016, p. 81).

Através do Projeto Guaporé, a escola ofertava a comunidade o Ensino Médio com carga horária anual de 1.664 horas, distribuídas em 200 dias letivos. O discente optante do ensino integral participa de 07 aulas por dia, com disciplinas do currículo básico, cada aula com duração de 48 minutos, no período oposto os discentes participam de oficinas complementares, intituladas de eixos temáticos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1- Organização da grade curricular do Ensino Médio no Projeto Guaporé

Áreas de conhecimento/ Componentes curriculares		
Currículo básico	Linguagens	Língua Portuguesa
		Artes
		L. E. M. - Língua Inglesa
		L. E. M. - Língua Espanhola
		Educação Física
	Matemática	Matemática
	Ciências da natureza	Química
		Física
		Biologia
	Ciências Humanas	História
		Geografia
		Sociologia
		Filosofia
		História do Estado de Rondônia
		Geografia do Estado de Rondônia
Eixos temáticos	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)	Língua Portuguesa
		Matemática
		Física
		Química
		Biologia
		Inglês
		Espanhol
	Educ. Ambiental	Educação Ambiental
	Cultura e Artes	Música
		Futebol

	Esporte	Xadrez
		Handebol
	Tecnologia	Robótica

Fonte: PPP da EEEFM Francisco Alves Mendes Filho, 2016.

O quadro acima deixa entrever que a instituição cumpre o que determina a LDB em seu artigo 26, organizando os componentes curriculares do núcleo comum por áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. Conhecimentos relacionados ao estado de Rondônia que destacam a colonização, aspectos culturais e geográficos integram a parte diversificada do currículo, enriquecendo a grade e valorizando as características regionais. Para atender as proposições do Projeto Guaporé, outras opções para completar o currículo são ofertadas, visando atender os eixos temáticos da cultura, desporto e tecnologia.

Para atender à organização proposta, as aulas do Ensino Médio diurno iniciam-se às 14h00min e finalizam às 19h30min. A escolha do horário das aulas foi feita visando atender a demanda de espaço físico da instituição, a mesma não passou por reformas para que o projeto Guaporé fosse implantando, apenas adaptou os espaços já existentes, tanto as disciplinas do currículo básico como as oficinas de acompanhamento pedagógico (ver quadro acima) utilizam o espaço da sala de aula.

Durante o período da pesquisa, em variadas observações e conversas com os participantes da pesquisa, percebeu-se a falta de infraestrutura física com espaços apropriados para o desenvolvimento das oficinas de acompanhamento pedagógico, além de problemas financeiros que refletem diretamente na qualidade das atividades desenvolvidas dentro da instituição e na motivação dos servidores e dos discentes.

Este ano a escola não tinha dinheiro para nada, nem para sulfite, tudo tinha que ser passado no quadro, dinheiro só para a comida, muitos projetos que desenvolvíamos, como o do Simulado, nem aconteceram, o do Simulado foi só no 1º bimestre, porque não tinha papel, tem muitos discentes bons no 9º ano que disseram que não vão estudar aqui o ano que vem, é triste. (Depoimento da Professora⁵ Cecília Meireles⁶- 18/12/16)

A descrição do *lócus* da pesquisa, bem como o depoimento da professora e

⁵ Depoimento obtido durante uma das entrevistas recorrentes. Data: 18/12/2016

⁶ Optou-se por usar pseudônimos para caracterizar os participantes. Esta informação está detalhada no item 2.3.2

as observações da pesquisadora sobre o espaço escolar fazem-se necessárias para que possamos compreender como se efetiva e o que se espera do processo educativo nesta comunidade escolar (Zabala, 1998, p.130) e de que forma isto reflete-se nos discentes de nível médio, ponto de extrema relevância para esta pesquisa.

Nesse cenário descrito convém alguns questionamentos: qual o objetivo geral desta pesquisa? E os objetivos específicos? São questões reveladoras de uma preocupação em reconhecer o grande desafio que se coloca em poder se aprofundar na problematização deste programa de formação continuada intitulado PNEM; sob as quais encaminho essas reflexões a seguir.

2.2 NA MIRA DO RIGOR TEÓRICO-METODOLÓGICO: os objetivos da minha pesquisa

Conhecer, negociar, trabalhar, discutir, debater-se com o desconhecido que se reconstitui incessantemente, porque toda solução produz nova questão.

Edgar Morin

As questões que se sucedem no item 2.2.1 e no item 2.2.2 pedem passagem para a pesquisa seguir no rigor teórico-metodológico cujo objetivo é o de poder se aproximar do PNEM/RO e levantar questões sobre as suas ações formativas e pedagógicas junto à instituição de ensino estadual Francisco Alves Mendes Filho, em Ariquemes, Rondônia, mais especificamente no ensino da língua materna no Ensino Médio. Nesse sentido, é possível remeter-se às reflexões de Morin (2003) junto à epígrafe desse estudo na qual o autor destaca a necessidade de se trabalhar, discutir, debater com o desconhecido, uma vez que inevitavelmente são produzidas novas questões.

Assim, os objetivos deste estudo serão apresentados a seguir.

2.2.1 Objetivo Geral

Problematizar a política educacional formativa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio através das ações desenvolvidas por uma escola estadual de Ariquemes/RO.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Compreender as políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio e especialmente o programa federal de formação continuada: Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM;
- Identificar as ações decorrentes da formação continuada e a relevância dos subsídios teóricos oferecidos;
- Elaborar uma proposta de ação que se apoie nos subsídios teóricos da formação, especificamente Língua Portuguesa, no intuito de complementar o conhecimento dos discentes, a fim de que os mesmos tornem-se protagonistas no mundo de trabalho, processos seletistas e Enem.

Mas qual a metodologia pensada para essa pesquisa? De que maneira foram utilizados os instrumentos para a produção de dados? Estas e outras questões serão refletidas nas linhas da próxima discussão.

2.3 ATRAVESSAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

As palavras de Drummond parecem-nos as mais apropriadas para abrirem esta seção; nela estão contidos todos os caminhos da pesquisa e as agruras vividas pela pesquisadora, os percalços encontrados tornaram-se essenciais para a pesquisa e nos conduziram a novos rumos e aprendizagens, o que pode nos remeter às reflexões de Morin (2003, p. 112): “A racionalização tem os mesmos ingredientes que a razão. A única diferença é que a razão deve estar aberta e aceita

[...] e reconhece a presença do desconhecido.”

Numa primeira tentativa de aproximação para se poder pensar o caminho eleito para esse estudo, procuramos refletir sobre a pesquisa-ação educacional apoiados nos estudos de Tripp (2005) quando destacam que é sobretudo uma estratégia para o desenvolvimento de educadores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus estudantes.

Procurando dar mais uma volta neste parafuso acadêmico, é importante acenar que no interior da pesquisa-ação educacional foram surgindo variedades distintas (TRIPP, 2005), abrindo os horizontes metodológicos para refletirmos que o tipo da pesquisa-ação adequada é aquela em que os objetivos, as práticas, os participantes, as situações, assim como os sujeitos, os facilitadores e as suas respectivas restrições sejam levadas em conta.

Nessa acepção, optamos pela metodologia da pesquisa-ação para a realização deste trabalho, por entendermos que através da colaboração conjunta dos sujeitos envolvidos, possamos intervir significativamente na realidade escolar; assim, a abordagem dada aos resultados será qualitativa, uma vez que a interpretação das informações permite que o pesquisador desvincule-se de dados quantificados, apoiando-se em aspectos subjetivos, considerados relevantes ao trabalho, pois como sugere Mascarenhas (2012, p. 46):

A pesquisa não é formada por etapas engessadas, considerando que ela trabalha o universo de significados, motivos, valores e atitudes; o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Vale destacar também alguns momentos importantes para o avanço desse trabalho; o primeiro de fundamentação teórica, no qual foram realizadas pesquisas do tipo bibliográficas para obter o embasamento teórico sobre o assunto. De acordo com Mascarenhas (2012, p. 49), “esse tipo de investigação concentra-se na análise de livros, artigos, dicionários e enciclopédias, por exemplo. Permitindo assim, um estudo sobre o que já foi dito sobre o tema”.

O segundo foi a submissão e a aprovação do projeto de pesquisa para o CEP⁷; considerado o sinal verde para que o pesquisador possa avançar na sua

⁷ Comitê de ética em pesquisa.

pesquisa; o parecer consubstanciado aprovado pela comissão da plataforma Brasil⁸ apresentou os dados do projeto de pesquisa, os dados e o número do parecer, a apresentação do projeto, o objetivo da pesquisa, a avaliação dos riscos e benefícios, os comentários e considerações sobre a pesquisa e considerações sobre os termos de apresentação obrigatória.

Os instrumentos utilizados para a produção dos dados⁹ foram variados e buscavam complementar-se. Os questionários e as entrevistas foram desenvolvidos e aplicados pela pesquisadora; os documentos institucionais, Cadernos de Formação dos participantes do PNEM e os relatórios dos encontros do PNEM foram produzidos pela própria escola, a constituição do *corpus* do estudo deu-se através das análises de conteúdos fundamentadas em Laville e Dionne (1999), que nos ajudam a compreender que essa técnica pode ser aplicada a uma grande diversidade de materiais e objetos de investigação e através desta pode-se realizar de um desmonte das estruturas esclarecendo características e extraindo significações (LAVILLE E DIONNE, 1999, p.214).

2.3.1 LIGANDO AS TURBINAS: a pesquisa-ação como proposta metodológica

É importante não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente, mas como mais um recurso para turbinar, [...] nosso modo habitual de aprender com a experiência. Gosto dessa metáfora porque todos nós aprendemos com a experiência, de modo que se trata de fazer algo que vem naturalmente [...] mas a pesquisa-ação é um modo de fazê-lo melhor: todos nós planejamos nossas ações, mas podemos fazê-lo mais deliberadamente, imaginativamente, e com uma compreensão melhor da situação; todos nós agimos, mas podemos experimentar mais, confiar menos em hábitos estabelecidos, e agir mais responsavelmente; todos nós observamos o que acontece, mas podemos obter mais dados e de melhor qualidade [...]; todos nós pensamos sobre o que aconteceu, mas também podemos melhorar nossa reflexão, questionar nossas idéias sobre o que é importante e ir mais fundo e mais criticamente nas coisas; todos nós aprendemos com a experiência, mas podemos também registrar o que aprendemos a fim de esclarecê-lo, disseminá-lo entre os colegas e acrescentá-lo ao estoque de conhecimento profissional sobre a docência.

David Tripp

As reflexões de Tripp (2005) na epígrafe deste estudo podem acender o debate sobre a importância de se ter como metodologia a pesquisa-ação; os seus estudos sinalizam que todos nós aprendemos com a experiência, e é preciso compartilhar o

⁸ Esse projeto foi aprovado em 29 de agosto de 2016.

⁹ Serão descritos do item 2.3.1 a 2.3.3.

que aprendemos com essa experiência com a docência.

A pesquisa-ação tem como um dos pioneiros Lewin (1960); oriunda da Sociologia rapidamente espalhou-se no campo das Ciências Sociais, da Psicologia e se aproximou também na área da Educação. Alicerçada na ideia de que o pesquisador necessita por os resultados da pesquisa em prática (ENGEL, 2001), é definida como pesquisa social, na qual há uma associação entre pesquisador e participantes na busca por uma ação ou resolução de problemas (THIOLLENT, 1996).

Desta forma, a pesquisa-ação ganha destaque no campo educacional ao passo que contribui com o processo de ensino-aprendizagem, visto que auxilia os professores em problemas encontrados na sala de aula, trazendo benefícios imediatos. Os estudos de Engel (2001, p. 181) sugerem que: “o processo de pesquisa deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes”, enfatizando assim a sua relevância, onde todos os envolvidos são beneficiados, não apenas o pesquisador.

Partindo desses pressupostos, acredita-se que a pesquisa-ação vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa, que visa atender a uma escola estadual e sua comunidade, pesquisadora e participantes submersos no mundo da Língua Portuguesa em busca de ações diferenciadas e significativas na área da Linguagem, de tal forma e modo, que se perceba “uma ampla e explícita interação entre as pessoas implicadas” (THIOLLENT, 1996, p.16).

Assim que apresentamos a proposta da pesquisa-ação na escola estadual Francisco Alves Mendes Filho, comprometemo-nos a pautar nossas ações na ética, sem que houvesse manipulação ou distorção de dados e etapas, respeitando os participantes e aceitando as sugestões e opiniões que surgiram, tanto que todas as etapas desenvolvidas tiveram a contribuição da professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Inicialmente a pesquisa foi apresentada à equipe gestora da escola: diretora, vice-diretora e coordenação pedagógica e tinha como objetivo inicial analisar os impactos do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, nas ações pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa e a partir das informações obtidas propor como produto final um curso de formação docente, portanto, uma ação formativa cujas temáticas seriam instituídas coletivamente; acenamos, assim à equipe, um ponto de partida e um ponto de chegada e sabíamos das variadas

possibilidades que poderiam existir de um ponto ao outro. Essas variáveis foram identificadas quando iniciamos a fase exploratória, o que Thiollent (1996, p.48) nos instiga a pensar:

consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento ou “diagnóstico” da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. (THIOLLENT, 1996, p.48)

Após a permissão para executar a pesquisa, partimos para a entrega dos formulários TLCE, coletas das assinaturas, caracterização do *lôcus* e dos participantes da pesquisa (período de 03/11/16 a 28/11/2016); em nosso trabalho, essas etapas constituíram-se ora em encontros individualizados, ora coletivos que envolviam as supervisoras da escola e os professores de Língua Portuguesa. Quando apresentávamos a formação docente como produto final dessa pesquisa, identificamos divergências, enquanto as supervisoras e a direção acenavam positivamente, os docentes discordavam da formação, mesmo se as temáticas fossem construídas coletivamente, tendo como subsídios teóricos a formação PNEM. Abaixo trazemos trecho do depoimento da professora¹⁰ Cora Coralina¹¹ quando apresentamos um esboço da pretensão da pesquisa:

Nós sabemos que hoje em dia o professor já está extasiado com essa questão de formação e fica assim... não como um prazer e sim como... uma obrigação, nos somos obrigados a nos formar em alguma coisa, quer dizer, participar de uma formação pra quê...já participei de tantas, não vejo resultado e sempre a mesma coisa. (depoimento professora Cora Coralina, dia 26/11/2016)

Enquanto a professora Cora Coralina esboçava suas ideias, a outra professora colaboradora, Cecília Meireles¹², acenava com a cabeça concordando com mesma, o diálogo entre professoras e pesquisadora afinou-se e elas acenaram a possibilidade da pesquisa nortear-se num outro sentido; no entanto, os objetivos e a proposta de ação da pesquisa só foram definidos em um outro momento, abre-se aqui um parênteses para a importância de outra característica da pesquisa-ação, a da flexibilidade; da possibilidade de novas construções. Ora, os estudos de Thiollent

¹⁰ Depoimento obtido durante uma das entrevistas recorrentes. Data: 26/11/2016.

¹¹ Optou-se por usar pseudônimos para caracterizar os participantes. Esta informação está detalhada no item 2.3.2

¹² Optou-se por usar pseudônimos para caracterizar os participantes. Esta informação está detalhada no item 2.3.2

(1996) nos instigam a pensar que:

Na pesquisa-ação, a concretização do tema e seu desdobramento em problemas a serem detalhadamente pesquisados são realizados a partir de um processo de discussão com os participantes. É útil que a definição seja a mais precisa possível, isto é, sem ambiguidades, tanto no que se refere à delimitação empírica, quanto no que remete à delimitação conceitual. (THIOLLENT, 1996, p.50).

Concordando com o autor, achamos que outros momentos de discussões seriam necessários para que os objetivos que seriam traçados fossem prioritários ao campo de observação, aos atores e ao tipo de ação (THIOLLENT, 1996).

Mas quem disse que não há pedras no caminho? O nosso poeta Drummond já afirmava; nesse sentido, novamente a pesquisadora voltou ao *lócus* da pesquisa, no esforço em poder encontrar novas possibilidades de diálogos e conversou com a gestão, representada naquele dia pela vice-diretora e coordenadora pedagógica, buscando de forma conjunta compreender o cenário que havia se desenhado.

Em posse das informações obtidas através das pesquisas bibliográficas, da observação e mediante aos depoimentos dos docentes, iniciamos os diálogos com a docente de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a professora Cecília Meireles. Os encontros, 18/12/2016 e 14/02/17, foram frutíferos, nós, a professora Cecília Meireles e as supervisoras, repensamos a proposta de ação desta pesquisa, os objetivos e procuramos elencar algumas lacunas sobre a linguagem que a escola Chico Mendes apresentava no âmbito da leitura e produção textual, fatores que ainda não apresentavam um grande êxito no protagonismo dos sujeitos do Ensino Médio junto ao mercado de trabalho, aos processos seletivos e ao ENEM¹³.

Todavia para que a proposta de ação decorrente da pesquisa pudesse ser exitosa entendemos que era necessário um momento com os estudantes do Chico Mendes, para que pudéssemos escutá-los e pensar em algo que fosse ao encontro de seus anseios para com a escola. Essas experiências junto aos docentes e a equipe pedagógica nessa instituição de ensino podem nos remeter novamente à epígrafe deste estudo; elas acenaram que podemos melhorar nossa reflexão, questionar nossas ideias sobre o que é importante e ir mais fundo e mais criticamente nas ações.

Para melhor entendimento elaboramos o quadro abaixo que sintetiza as ações.

¹³ Exame Nacional do Ensino Médio.

Quadro 2: Síntese da execução do cronograma do projeto de Pesquisa-ação

Data	Ação desenvolvida	Participantes
31/10/2016	1º Encontro: Apresentação do projeto à escola	Diretora, vice-diretora, supervisora e professores de Língua Portuguesa.
03/11/2016	1- Assinatura dos termos de autorização da pesquisa. 2- Entrega do Termo de Livre Consentimento Esclarecido aos professores.	Direção da escola. Professores de Língua Portuguesa.
16/11/2016	1- Entrega do questionário. 2- Coleta de dados para análise documental (PPP).	Professores de Língua Portuguesa Supervisora.
23/11/2016	Recebimento dos questionários e agendamento para entrevista.	Professores de Língua Portuguesa
26/11/2016	Realização da entrevista.	Professores de Língua Portuguesa.
28/11/2016	Realização da entrevista (continuação).	Professores de Língua Portuguesa.
28/11/2016	Análise dos dados coletados nas entrevistas e questionários	Pesquisadora.
12/12/2016	2º Encontro: Apresentação e discussão dos resultados obtidos através da aplicação do questionário e da entrevista.	Vice-diretora, supervisora.
18/12/2016	1- 3º Encontro: Redirecionamento da proposta de ação da pesquisa (início dos diálogos). 2- Coleta de dados para análise documental (Ações do PNEM realizadas na instituição)	Supervisora, professora de Língua Portuguesa e pesquisadora. Diretora.
14/02/2017	4º Encontro: Ajuste das ações (continuação do diálogo).	Supervisora, professora de Língua Portuguesa e pesquisadora.
27/02/2017	Mobilização dos discentes: Convite aos discentes do ensino médio para o encontro com a pesquisadora.	Equipe gestora, Professora de Língua Portuguesa e pesquisadora.
09/03/2017	Encontro com os discentes	Discentes da escola e pesquisadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O quadro síntese procura destacar as ações que foram construídas paulatinamente, sempre norteadas por informações obtidas durante os encontros, entrevistas e análise documental. A tecitura das seções irá demonstrar as informações obtidas ao longo da pesquisa e culminará com a apresentação da proposta de ação, que foi elaborada de forma conjunta.

2.3.2 NA MALHA DOS DADOS EMPÍRICOS: instrumentos para produção de dados

A ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto

Iniciar uma reflexão com quais as questões que nos levam ao universo das pesquisas, pode nos ajudar a pensar como se chegam aos caminhos científicos: como? Com quê? Onde? Estas e outras questões acenam para a epígrafe deste estudo, procurando destacar que a ciência é sempre uma articulação entre o teórico e o empírico. Nesse sentido, faz-se necessária uma apresentação de quais foram as estratégias desse estudo para esta pesquisa-ação, na qual além de compreender questões teóricas, visa intervir na situação com vistas a problematizar e (re)desenhar as ações formativas e pedagógicas junto à instituição de ensino.

O conhecimento articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. “[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1985, p. 24). Vale enfatizar que nem a natureza, nem os tipos de pesquisa se excluem, contudo podem aparecer de maneira concomitante.

Para esta pesquisa-ação também é necessária a apresentação da nossa empiria, os instrumentos de produção de dados que são utilizados para esta pesquisa. A seguir, portanto, nos itens 2.3.2.1, 2.3.2.2, 2.3.2.3, 2.3.2.4, 2.3.2.5 e 2.3.2.6, procuraremos destacar, refletir e apresentar o nosso repertório empírico que nos ajudou a se aproximar dessa pesquisa.

2.3.2.1 Análise dos documentos

Com o intuito de conhecer melhor o *lócus* da pesquisa e elencar dados fez-se necessário, adotarmos a Análise documental. Os estudos de Laville e Dionne (1999) destacam que a análise documental pode se constituir uma técnica proveitosa, pois exigem do pesquisador apenas dedicação para a extração das informações, uma vez que os dados já constam no documento, cabendo ao pesquisador a triagem e análise das informações.

Nesse contexto, análise do material pode ser feita de forma minuciosa, permitindo assim que os dados obtidos sejam entrelaçados a outros adquiridos através de outras técnicas. Conforme os autores, através dos documentos, o pesquisador pode comprovar as evidências e declarações apresentadas, além de

ser uma fonte de fácil acesso e de baixo custo. Para atingir este objetivo, usamos o Projeto Político Pedagógico da escola Francisco Alves Mendes Filho, de onde obtivemos informações sobre o histórico da instituição, seus projetos, objetivos, proposta pedagógica e missão da instituição escolar. Outras fontes como portais eletrônicos do Governo do estado de Rondônia, Relatórios do PNEM produzidos pela escola e o site da instituição escolar, também mostraram-se preciosas fontes de análise.

2.3.2.2 Questionário para a equipe da escola

Para produção dos dados, outra técnica empregada foi o uso de questionário; nessa pesquisa, usou-se um questionário com 22 (vinte e duas) questões abertas, que primavam pela clareza das questões e contemplavam os seguintes itens: Formação do profissional; Formação continuada PNEM; PPP da instituição e Práticas em sala de aula. Sobre o uso de questionário no universo da pesquisa-ação, Thiollent (1996) sugere:

No contexto particular da pesquisa-ação, os questionários obedecem a algumas das regras dos questionários comuns (clareza das perguntas, perguntas fechadas, escolha múltipla, perguntas abertas, etc.). Todavia, há algumas diferenças. Na pesquisa-ação o questionário não é suficiente em si mesmo. (THIOLLENT, 1996, p.65).

Vale destacar que o questionário foi desenvolvido pela pesquisadora tomando como norteadoras os referenciais bibliográficos os cadernos de formação do PNEM e seu documento orientador, outro ponto relevante, a saber, é que os docentes de Língua Portuguesa receberam o questionário e a pedido dos mesmos, responderam-no de forma privada, na residência ou durante o horário de planejamento.

2.3.2.3 Entrevistas com os educadores

A entrevista também se apresenta como um instrumento necessário para esta pesquisa. Laville e Dionne (1999, p.189) destacam que através das entrevistas pode-se obter ganhos superiores aos questionários, pois quando deixamos o entrevistado formular suas respostas compreendemos melhor suas ideias e posicionamentos.

Autores como Bogdan e Biklen (1994) ressaltam a importância das entrevistas

para pesquisas qualitativas e assim as definem:

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, como o objectivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio (Burgess, 1984, pp. 101-121). Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.134.)

Concordando com os autores e outrora já mencionado, esse procedimento foi combinado com outros, a ele dá-se o destaque por permitir ao pesquisador, “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”, através de dados obtidos na linguagem do sujeito (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.134). Outro ponto que merece destaque no uso deste instrumento, está na possibilidade de permitir a interação entre os envolvidos, criando laços de intimidade que favorecem a exploração dos saberes, crenças e valores do entrevistado. (LAVILLE E DIONNE, 1999, p.189).

Por se tratar de uma pesquisa-ação, o envolvimento entre pesquisador e participantes faz-se essencial em todas as etapas da pesquisa. Assim, quando elaboramos as questões escolhemos apenas pontos norteadores para que a conversa revestisse-se de um tom confortável e informal entre pesquisadora e participantes; aos poucos se tecia uma teia de informações que se conectavam a outras e outras.

Seguindo as normativas regulamentadoras dos projetos de pesquisas, primamos por alguns cuidados ao realizarmos as entrevistas com os participantes; os dias das entrevistas ocorriam com autorização da direção e supervisão, em momentos que eram oportunos a todos os envolvidos. Foi novamente lembrado que o sigilo prevaleceria e que algumas entrevistas seriam gravadas para que o trabalho da pesquisadora fosse o mais preciso possível e explicitamos também que em hipótese nenhuma as falas seriam usadas para outra finalidade. Vale destacar que esses documentos foram registrados e assinados pelos participantes e estarão no apêndice desse estudo.

Realizamos a primeira entrevista no dia 26 de novembro de 2016. Três

professoras estavam presentes: Cora Coralina, Cecília Meireles e Ruth Rocha¹⁴, entretanto somente as duas primeiras manifestaram-se, a última apenas observou. Após essa, outra entrevista se seguiu, no dia 28 de novembro de 2016, com outros professores que não estavam no primeiro encontro: Machado de Assis e Lygia Bojunga, nesse segundo momento, obtivemos participação ativa do professor Machado de Assis; a professora Lygia Bojunga argumentou dizendo que estava lecionando a disciplina de Língua Espanhola e por isso não se manifestaria, uma vez que a pesquisa era direcionada à Língua Portuguesa, outro ponto destacado por ela, foram as poucas lembranças que possuía sobre a formação, já que o PNEM terminara há alguns anos.

A temática das duas entrevistas envolvia questões pertinentes ao programa PNEM, os participantes foram questionados sobre a relevância e as contribuições da formação para sua prática e para a instituição. O tempo destinado à entrevista foi de no máximo 30 minutos, uma vez que os docentes precisavam retornar para as atividades que estavam desempenhando.

No decorrer das seções trechos das entrevistas realizadas serão apresentados, no entanto destacamos que durante a primeira entrevista, percebemos que apesar de diferentes realidades, algumas lacunas referentes à última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, mais especificamente, no tocante ao ensino da Língua Portuguesa assemelham-se. Consideramos as entrevistas, momentos de grande aprendizado, pois serviram para que definíssemos a problemática da pesquisa e a proposta de ação que iríamos desenvolver coletivamente.

2.3.2.4. Cadernos de formação do PNEM: primeira e segunda fase

Outro instrumento para busca de informações foram os Cadernos de formação do PNEM disponibilizados aos participantes da formação continuada. Imbuídos de um compromisso do governo federal junto às redes estaduais, os cadernos elaborados para a ação de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio tiveram como objetivo central o aperfeiçoamento da formação continuada de professores a partir da discussão das práticas docentes à luz das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM

¹⁴ Os participantes receberam pseudônimos para garantir o anonimato.

(Resolução CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2012). Nesse sentido, a formação se articulou à ação de (re)desenho curricular, ou em outras palavras, o currículo em ação, em desenvolvimento nas escolas públicas de Ensino Médio a partir dessas Diretrizes.

A primeira etapa da Formação Continuada, em conformidade com as DCNEM, trouxe como eixo condutor “Os Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral” e foi composta pelos seguintes Campos Temáticos/Cadernos: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de Conhecimento e Integração Curricular.

Na segunda e última etapa, as temáticas que compuseram os Cadernos de Formação do Pacto foram: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e Áreas de Conhecimento do Ensino Médio, em consonância com as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, considerando o diálogo com o que vem sendo praticado em nossas escolas, a diversidade de práticas e a garantia da Educação para todos.

Esta formação continuada procurou auxiliar no debate sobre a Base Nacional Comum Curricular que ainda é um objeto de estudo dos diversos setores da Educação em todo o território nacional, em articulação com a sociedade, na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes da Educação Básica, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação.

A perspectiva de integração curricular posta pelas DCNEM exigia que os professores ampliassem as suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, na forma de disciplinas e outras possibilidades de organização do conhecimento escolar, a partir de quatro dimensões fundamentais: a) compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para os novos planejamentos; esta

pesquisa procurou se aproximar das ações formativas e pedagógicas nos territórios da Língua Portuguesa.

2.3.2.5. Observação do(a) pesquisador (a)

O que é observar? Numa pesquisa, trata-se das estratégias do pesquisador no esforço em poder anotar, registrar, classificar, eleger as suas fontes para futuras consultas e análises.

Vale destacar que a observação na pesquisa tem fins determinados, portanto, precisa ser planejada; é realizada pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, podendo ao mesmo tempo, modificar e ser modificado pelo contexto.

Nessa pesquisa, a pesquisadora observou os documentos, os espaços, os sujeitos, as ações formativas, as ações pedagógicas e outros documentos que no ajudaram a se aproximar dessa pesquisa-ação.

2.3.2.6. Diário de campo

Um documento pessoal utilizado por essa pesquisadora na tentativa de poder anotar, registrar, lembrar no percurso dessa pesquisa-ação. Demanda um uso sistemático, desde o primeiro momento de ida ao campo até a fase final da investigação.

As anotações são feitas de acordo com as necessidades do pesquisador, que podem ser de imediato, ou logo após a ocorrência dos fatos. As revisões e utilizações do diário de campo são exclusivas dos pesquisadores. Utilizamos o diário de campo para poder auxiliar nas discussões teóricas e análises empíricas.

2.3.3 OS PARTICIPANTES EM CENA: quem são estes sujeitos?

O itinerário que escolhemos envolve, inicialmente, uma contextualização da área de Linguagens que compreende tanto a sua caracterização como área com componentes integrados, quanto os conhecimentos que permitem o desencadeamento das atividades educativas. No momento seguinte, voltamos-nos para uma reflexão sobre as especificidades que caracterizam o sujeito do Ensino Médio e ao modo como, contemplando essa especificidade, a atividade educativa da área de Linguagens pode produzir uma ação relacionada aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na Educação Básica. Dando prosseguimento a essa reflexão sobre o mundo do estudante do Ensino Médio abordamos o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões da atividade educativa. No último momento desse percurso, nos atemos à organização curricular e aos princípios metodológicos para as atividades educativas da área de

Linguagens. Fica aqui, portanto, o convite à leitura e ao diálogo conosco, com vias a nossa reflexão conjunta sobre a atividade educativa em linguagens. Desejamos um bom trabalho a todos e a todas!

BRASIL, Caderno II, PNEM, p. 8

Como num convite de boas-vindas para os estudos nos territórios da linguagem, a epígrafe deste estudo nos aproxima dos objetivos propostos pelo segundo caderno do PNEM, abordar as linguagens, as suas importâncias e as suas representações para os sujeitos do Ensino Médio. Afinal, quem eram esses sujeitos nas ações formativas?

Ao iniciar a pesquisa, na fase diagnóstica, delimitamos alguns critérios para selecionar os sujeitos participantes, a saber: a) docente de Língua Portuguesa que atue no Ensino Médio e que tenha participado do PNEM; b) docente do Ensino Médio de Língua Portuguesa que tenha interesse nas temáticas das oficinas¹⁵ e c) supervisor escolar que tenha participado do PNEM e atue com o Ensino Médio.

Nessa fase, localizamos uma supervisora e cinco docentes, aos quais foram entregues os questionários para que pudéssemos obter as primeiras informações, sobre a formação continuada. Como combinado, nessa pesquisa, os participantes serão identificados por pseudônimos; optamos por identificá-los com os nomes de escritores brasileiros.

Após o período solicitado pelos docentes, a pesquisadora retornou à instituição para recolher os questionários e após as informações coletadas desenhou-se o seguinte cenário acerca dos participantes: a supervisora que outrora participara da formação, agora estava ocupando o cargo de vice-diretora da escola; os docentes: um, Machado de Assis, encontra-se afastado da sala de aula devido a problemas de saúde e atualmente estava no laboratório de informática; duas não estão atuando no Ensino Médio.

Cora Coralina trabalha apenas com Ensino Fundamental e a outra, Ruth Rocha, não se identifica com as séries finais, atuando em uma sala específica da escola na qual os discentes com problemas de distorção idade/série recebem atendimento diferenciado; outra, Lygia Bojunga, devido sua formação atua apenas como professora de Língua Espanhola; assim, tivemos como professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio e participante do PNEM, apenas uma docente, a Cecília Meireles, que se mostrou muito solícita.

¹⁵ Nesta etapa ainda acreditávamos que desenvolveríamos oficinas de formação com os docentes, somente após o contato com os colocadores é que direcionamos a pesquisa.

Consideramos como relevantes para a pesquisa as informações de que dos cinco docentes, três¹⁶ trabalham no regime 60 horas, atuando durante os três turnos, ora na rede estadual, ora na rede municipal. Ainda é importante ressaltar que Cora Coralina possui um membro da família em tratamento médico contra o câncer e que Cecília Meireles, durante as conversas com a pesquisadora, relatou cansaço, resultado do acúmulo de trabalho.

Para a pesquisa foram consideradas as respostas de todos os docentes participantes para a obtenção de dados sobre a formação continuada, visto que apesar de não estarem atuando nas salas durante o período em que ocorreu essa pesquisa, os mesmos participavam e atuavam com o Ensino Médio quando o PNEM aconteceu na escola.

Para a elaboração da proposta de ação, que será descrita em outro momento, nos limitamos à equipe pedagógica da EEEFM Francisco Alves Mendes Filho; a professora de Língua Portuguesa, Cecília Meireles; e os discentes do Ensino Médio.

2.4 DA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para análise e reflexão dos dados obtidos através dos instrumentos de coleta de dados, observação e caracterização dos participantes, esta pesquisa toma como aporte teórico Laville e Dionne (1999) e sua obra “A Construção do Saber”.

Laville e Dionne (1999) nos ajudam a entender que o valor da análise nas pesquisas em Ciências Humanas tem a ver com a coerência das escolhas relativas aos diversos elementos do trabalho. A presente proposta busca interpretar as informações, expressões e comportamentos que os participantes deixaram transparecer; alguns ficaram explícitos em suas falas e escritas; outros exigiram sutilezas e cuidados em sua análise. Nesse sentido, os estudos de Laville e Dionne (1999) acenam que

A análise de conteúdo assemelha-se a técnicas que se mostram delicadas ao uso, que exigem tempo e, portanto, paciência e perseverança por parte do pesquisador. Elas também demandam disciplina, uma organização sistemática que, no entanto, não venha podar suas intuições, sua imaginação nem sua sutileza e perspicácia. Essas exigências são contraditórias sob vários aspectos e o pesquisador deve encontrar um justo

¹⁶ Lygia Bojunga, Cora Coralina e Cecília Meireles.

equilíbrio, como deve encontrá-lo entre a exatidão, o rigor, de um lado, e a profundidade que é justo reconhecimento da complexidade, de outro lado. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 228)

Para análise das informações que obtemos com participantes traçamos a seguinte metodologia: organização do material coletado através dos questionários aplicados; dos encontros com os docentes e equipe gestora e das análises de documentos, essas informações foram armazenadas na forma de diário de bordo e outras, poucas, em arquivos de áudio. Na sequência realizamos a categorização das informações, essa etapa ocorreu após leitura e releituras das informações coletadas e a seleção de palavras e expressões que foram recorrentes durante a interpretação. Por fim, realizamos as interpretações buscando auxílio na literatura existente sobre o tema.

Os autores (1999) apontam a categorização das informações obtidas na pesquisa qualitativa como uma facilitadora do trabalho do pesquisador, para a constituição das categorias alguns requisitos devem ser considerados: “O recorte dos conteúdos constitui uma das primeiras tarefas do pesquisador após a fase preparatória.”¹⁷; inicialmente faz-se um recorte através de unidades de significação que podem ser palavras ou temas. Interpretar essas mensagens exige maior atenção do pesquisador, uma vez que o entendimento das informações está carregado de subjetividade, é preciso compreender que os tanto participantes quanto pesquisadores são influenciados por seus valores culturais e posicionamentos éticos e que certamente influenciarão na análise das informações. Em seguida, constituem-se as categorias que para ser consideradas como válidas necessitam ser pertinentes à pesquisa, exaustivas, precisas e pouco numerosas¹⁸.

A conceituação proposta por Laville e Dionne (1999) serviu de apoio para elencarmos as categorias dessa pesquisa. É importante retomar que esta pesquisa tomou como fio condutor o Programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, assim, as temáticas: Políticas públicas educacionais, Currículo, Formação docente e Projeto Político Pedagógico, como já eram esperados, foram preponderantes, todavia a categoria Práticas Pedagógicas mostrou-se como uma temática emergente. Ao longo das seções 3, 4, 5 apresentamos as categorias encontradas durante as análises; a abordagem assim como num monólogo traz a nossa voz, as

¹⁷ *Ibidem*, p.219.

¹⁸ *Ibidem*, p. 224.

problematizações e percepções, apoiada em aportes teóricos referentes às temáticas, numa orquestração textual entre a teoria e a empiria.

3. DIRETRIZES NO APRENDER - ENSINAR DO ENSINO MÉDIO: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

Poderia haver um tempo maior de duração e que tudo aquilo que estudamos fosse colocado em prática¹⁹.

Iniciamos esta seção com a transcrição da voz da professora Cecília Meireles porque ela pode nos ajudar a refletir sobre as muitas questões que se dão cotidianamente nas instituições de ensino, sobretudo nas políticas de formação continuada, seja em relação às políticas práticas (Silva Reis, 2014) cotidianas, seja em relação às políticas práticas nacionais que circulam por meio de documentos oficiais. A sua experiência abre portas também para refletirmos sobre a necessidade de se discutir essas questões, as políticas públicas de formação com pouca duração, do pouco tempo para as ações formativas dos professores nas instituições de ensino públicas estaduais.

As políticas nos territórios da Educação vão se tecendo a partir de uma miríade de fios, ideologias e ideias nos mais diversos espaços, tempos, nos cotidianos e entre os diferentes setores das políticas educacionais; as políticaspráticas (Silva Reis, 2014) mantêm acesas as chamas das ações formativas e pedagógicas desenvolvidas pelos educadores nas escolas que são fruto de decisões e convicções políticas e expressam valores e objetivos também políticos. Todavia antes de adentrarmos nesse território, faz-se necessário a retomada de pontos que julgamos importantes: o que está sendo registrado nos documentos oficiais de políticas públicas educacionais quando estas se dirigem especificamente ao Ensino Médio? E o PNEM, formação continuada específica para última etapa da educação básica, como se caracterizou no estado de Rondônia? As indagações são um convite para o debate

3.1 O que dizem os documentos oficiais?

Durante este estudo identificamos vários conceitos sobre o termo políticas públicas, desta forma tomo as palavras de Celina Souza (2006, p.24) para começarmos as nossas reflexões: “Não existe uma única, nem melhor, definição

¹⁹ Voz da professora Cecília Meireles no questionário aplicado. Vale destacar que para manter o anonimato, por questões metodológicas, optou-se em registrar o nome fictício da professora.

sobre o que seja política pública.” Conceitos elaborados por Mead (1995), Lynn (1980), Peters (1986) e outrora elencados por Souza (2006, p. 24) trazem-nos a ideia de que as políticas públicas ligam-se especificamente ao governo, conceito esse já sintetizado anteriormente nas palavras de Dye (1972 apud HOWLETT *et al*, 2013, p.06) que define a política pública como “tudo que um governo decide fazer ou deixar de fazer”. Entretanto encontramos em Jenkins (1978) a definição que melhor adapta-se a este trabalho; para o estudioso, política pública trata-se de

um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou grupo de atores políticos, e que dizem respeito à seleção de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los, dentro de uma situação específica em que o alvo dessas decisões estaria, em princípio, ao alcance desses atores. (JENKINS, 1978 apud HOWLETT *et al*, 2013, p. 08)

Em consonância com o autor, entendemos que os problemas são resolvidos através de ações variadas e concomitantes, que são dinâmicas e tomadas por diferentes sujeitos e/ou grupos sociais, implicando na economia e nas sociedades. Estas ações, depois de formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos e pesquisas, são implementadas, acompanhadas e avaliadas (SOUZA, 2006). Sobre as políticas públicas, cabe salientar suas intencionalidades; elas não são neutras, são marcadas por embates dos diversos atores em cenários diversos, buscando soluções que atendam a uma demanda social ou de interesse comum (JESUS, 2014). Isso acontece também no campo das políticas sociais, do qual as políticas educacionais fazem parte.

A conceituação do termo política social é controversa. Vianna (2002) apoiada em T. H. Marshall sinaliza que o termo não apresenta definição precisa e que recebe significação em contextos próprios atendendo a convenções e acordos. Carvalho (2007) também o caracteriza como vago, confuso e difuso, ressaltando que não há um significado exato, visto que todas as políticas públicas de uma forma ou de outra podem ser consideradas políticas sociais; todavia o autor ainda destaca que é necessário demarcar os conceitos para fins didáticos. Dessa forma optamos por contribuir com compreensão do termo apresentado adotando a perspectiva de Saviani (2016) em “Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional” , no qual o autor esclarece-nos sobre a significação do termo política social:

a expressão “política social” está ligada a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública (...) a sociedade é dividida em grandes setores que fundamentalmente, são os seguintes: o setor político, o setor econômico, o social e o militar (SAVIANI, 2016, p. 231)

Ainda, segundo o autor, de acordo com esses setores é que são distribuídos os ministérios e secretarias em todas as esferas do poder legislativo, por isso a existência de expressões como: política militar, política econômica e consequentemente política social. (*Ibidem*, 2016). O autor aborda o caráter antissocial da nossa economia capitalista que subordina a criação de riquezas sociais a interesses individuais dos quem detêm os meios de produção. Segundo ele, as políticas sociais são tidas então “como o antídoto ao caráter antissocial da economia capitalista” (*Ibidem*, 232); todavia estão atreladas às políticas econômicas vigentes; no Brasil esta característica agrava-se ainda mais, pois diz respeito,

à adoção da privatização como forma de execução das diferentes modalidades de política social resultando na organização de empresas capitalistas de prestação de serviços sociais às quais o Estado repassa os recursos públicos.

(...) o atrelamento da prestação de serviços sociais ao desempenho da economia, o que se expressa seja pela redução dos investimentos na área social quando a economia deixa de crescer, (...) quando se reduz o ritmo de crescimento econômico aumentam o desemprego e o subemprego e os salários se retraem mesmo sem a alteração da política salarial, o que provoca, em consequência, a redução da captação de recursos geridos no âmbito da “política social”. (SAVIANI, 2016, p. 235).

Estes fatores configuram-se como a problemática das políticas sociais que agrupam políticas de previdência, assistência, alimentação, habitação, saneamento básico, urbanismo, direito dos trabalhadores, cultura e as políticas educacionais.

Vale destacar que no âmbito das políticas educacionais, tomam-se como recorte deste trabalho algumas medidas adotadas no período que compreende da Constituição Federativa do Brasil (1988) e a Base Nacional Comum Curricular (2017); ressaltamos ações com vistas à última etapa da educação básica. No esforço em buscar melhores índices quantitativos e qualitativos nesta etapa do ensino, ao longo dos anos, várias políticas públicas foram e vêm sendo implantadas, implementadas e entrelaçam-se, na expectativa de um Ensino Médio como etapa essencial para uma educação integral, com dimensões omnilaterais.

Ao revisitarmos a educação brasileira, percebemos que por muito tempo ela caminhou por veredas tortuosas. Dos primórdios colonialistas, no qual a educação

fundou-se no controle do saber, seguindo preceitos excludentes de gênero, de cor e classe social; dos ideários propagados pela Escola Nova que enfatizou a qualidade da educação, entretanto “despreocupou-se com a transmissão de conteúdos” (SAVIANI, 2005a); da lei 5.692/71 que profissionalizou o ensino do 2º grau voltando-se apenas a produção de mão de obra para o mercado de trabalho; nosso sistema educativo passou por várias reformas, pensadas e realizadas por uma minoria que determinava como e o que a parcela majoritária da população iria receber da escola pública, algumas vezes, ações imbuídas de “sentimento salvador”; entretanto sem avanços significativos no campo educacional (MARÇAL RIBEIRO, 1993), assim a educação foi sendo tomada como objeto de dominação cultural e social.

Em 05 de outubro de 1988 é promulgada nossa Constituição Federal, construída coletivamente, resultante de emendas populares encaminhadas por associações civis e representantes de vários segmentos à Assembleia Constituinte, é considerada um passo em direção à redemocratização, visto que o país saía de um longo período de regime militar (1964 a 1985), o texto acenava para novos horizontes e trouxe ganhos essenciais aos cidadãos zelando por direitos coletivos, liberdade civil, saúde, previdência social e educação.

A Constituição Federal é o documento jurídico de maior valia em nosso país, apresenta-nos a educação como direito social do cidadão (artigo 6º) e que é dever do estado agregar uma formação integral com vistas para o exercício da cidadania e do trabalho (art. 215) para que os objetivos principais da nação descritos no artigo 3 da carta magna: “I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; sejam atingidos.

Concomitante com os avanços internacionais na defesa da população mais jovem, o Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA²⁰, esse marco legal da legislação brasileira de 1990 somou-se à Constituição Federal para reafirmar o direito à educação de crianças e adolescentes, segundo Oliveira (2012),

o ECA avançou quando protagonizou a criança e o adolescente como atores sociais e seres capazes de viver em companhia dos demais, pois integram o tecido social como sujeitos no papel de construtores da sociedade e de sua própria história. (OLIVEIRA, 2012, p.114)

²⁰ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

O estatuto trouxe como significativo ao ambiente escolar a assunção do discente como sujeito no processo educativo, norteando assim inúmeras discussões e tomadas de atitudes que fortaleceram concepções democratizadoras que visavam à qualidade do ensino e o cumprimento de educação como direito do discente-cidadão, delegou aos responsáveis a missão de participarem da proposta educacional dos estabelecimentos de ensino e garantiu aos mesmos a ciência no processo pedagógico (artigo 53) da instituição escolar.

Para endossar e fortalecer os direitos outrora adquiridos pela constituição cidadã no campo educacional, em 20 de dezembro de 1996 é promulgada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) – lei orgânica e geral da educação brasileira, descrita por Fagundes (s/d) como uma legislação

que normatiza e dá a direção, o rumo fundamental que a Educação Brasileira deve seguir. De acordo com a própria simbologia do nome, essa Lei contém em suas linhas as indicações fundamentais que garantem a organização dos sistemas educacionais do país. (FAGUNDES, s/d, p.01)

Intitulada de Carta Magna da Educação, a LDB trouxe avanços significativos desde que sancionada para nosso sistema educacional, destaque para: os currículos do ensino fundamental e médio que passariam a ter uma base nacional comum e podem ser constituídos por uma parte diversificada para atender clientela e características regionais (art. 26); a criação de um sistema de avaliação do ensino superior, permitindo ao MEC o descredenciamento de cursos, a suspensão ou intervenção na instituição (art.46); o incentivo ao Ensino a Distância; a composição do sistema educacional em níveis escolares (art. 21); rege sobre o valor dos repasses a serem destinado à educação e dá devida atenção ao papel e formação dos professores (título IV), valorizando o magistério e garantindo o direito a formação continuada.

No cenário do Ensino Médio, objeto desse estudo, destaca-se a LDB como o marco inicial de um ciclo de grande reformulação uma vez que através dela ocorreu a incorporação do Ensino Médio à educação básica e definiu-se sua função. A nova legislação, como aponta Garcia (2013), determinava que

nessa etapa de ensino, portanto, são consolidados os conhecimentos necessários para a formação de cidadãos plenos que possam continuar seus estudos e também se inserir no mundo do trabalho, superando a

definição de caminhos diferenciados de acordo com a situação socioeconômica de cada sujeito. (GARCIA, 2013, p.49)

A carta magna da educação garantia a progressiva extensão da obrigatoriedade da última etapa, entretanto num breve espaço de tempo alterações ocorreram, a saber: a Emenda Constitucional nº 14 que alterava o texto para progressiva universalização do Ensino Médio, a Lei 12.061, de 2009 e a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 que determinavam obrigatoriedade e gratuidade do nível médio. Desta forma, a última etapa do ensino, soma-se e integra-se a outras etapas para a formação plena e consolidação dos saberes atingindo assim o que determina a Constituição Federal de 1988 e seu Art. 1º.

Após sua publicação, a LDB estabeleceu o prazo de um ano para que fosse elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE; o mesmo deveria ter diretrizes e metas em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ser de vigência decenal e orientador de planos educacionais estaduais, municipais e distrital. (LDB, artigo 87 § 1º). Todavia o PNE pós LDB teve sua aprovação somente em 2001, sob lei nº 10.172, continha 295 metas, das quais 20 pertenciam ao Ensino Médio, cabe destacar o prazo de cinco anos para ter: 100% dos docentes com nível superior (meta 5), prédios e instalações como padrão mínimo de infraestrutura (meta 6,8 e 9), programas de formação de professores, ênfase nas disciplinas de Ciências e Matemática (meta17).

Construído de forma morosa devido a quantidade de discussões e análises pela quais passou, o PNE 2001-2011, segundo Saviani (2016, p. 280) é considerado inócuo devido “ a profusão de metas, o que caracteriza um alto índice de dispersão e perda do senso de distinção entre o que é principal e o que é acessório.”

O segundo e atual PNE foi proposto ao Congresso Nacional em 2001, após emendas e ajustes, no período de três anos e meio, foi aprovado na forma da Lei nº 13.0005/2014, sua vigência será até 25 de junho de 2024. Neste PNE são apenas 20 metas e 254 estratégias para todas as modalidades da educação básica visando educação com qualidade, assegurando acesso e permanência, ressaltando as potencialidades da nossa diversidade cultural e propagando a importância da valorização do profissional.

Ao Ensino Médio coube a meta 03 que visa à universalização do ensino a população de quinze a dezessete anos e o aumento da taxa líquida de matrículas para 85%. As estratégias traçadas vão desde a práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares relacionando teoria e prática através de organizações

curriculares flexíveis e articuladas com os campos da ciência, trabalho, cultura, tecnologia, e linguagens (PNE, 2014, p. 54) a políticas de prevenção de evasão (PNE, 2014, p. 55).

Outro fator relevante ao Ensino Médio no Brasil foi a implantação do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – através da Lei nº 11.494, de 2007, que substituiu o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. O novo Fundo passava a atender financeiramente além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Indígena e Quilombola, a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e a Educação Especial, tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais. Dessa forma, programas antes voltados exclusivamente ao ensino fundamental como alimentação, transporte escolar e livros didáticos sinalizaram novas perspectivas para o Ensino Médio, com discursos de democratização e universalização e políticas de permanência do jovem na escola.

A inclusão do Ensino Médio no FUNDEB somou-se ao programa do governo federal de reformulação desta etapa de ensino com o objetivo de consolidar o ideário da educação humana integral e a construção de um currículo voltado as demandas contemporâneas, envoltos nesse discurso desenvolveram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e teve-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que ofereciam subsídios para que os docentes contribuíssem com a reforma do ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica constituem-se de um conjunto de definições com princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

As DCNEB visam “estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico” (DCNEB, 2013, p. 8); orientar a construção do currículo das instituições educacionais para que cumpram a meta mínima de conteúdos, assegurando assim a formação básica instituída na LDB sendo específica para cada nível de ensino, através delas é possível subsidiar cursos de formação inicial e continuada aos profissionais da educação.

As diretrizes curriculares destinadas especificamente ao Ensino Médio

entendem a última etapa como constituída por juventudes. O documento caracteriza a expressão como

condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes.(BRASIL-DCNEM, 2013, p. 155)

O propósito é entender os sujeitos de forma heterogênea, e que por terem expectativas diversas devem ser contemplados com arranjos curriculares que atendam seus anseios quanto ao mundo do trabalho e seus projetos de vida. Os currículos deverão nortear-se pelos direitos humanos, ter o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Nesta trajetória do Ensino Médio, o PCNEM desponta como um elemento que merece destaque. Elaborados no ano 2000, o material se organizava de acordo com as proposições da DCN, que desenhava um currículo formado por áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, com o objetivo de “orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias”(Brasil, 2000, p.4) e com a finalidade de aprimorar “as competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta”(ibidem).

O documento já trazia em seu discurso a superação de um currículo compartimentalizado propondo ações pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas. Em pesquisa sobre os PCNEM e PCN's, Oliveira *et al* (s/d) destaca como ponto positivo a transversalidade dos conhecimentos apresentada no documento, entretanto ressalta que a não participação dos docentes na constituição do mesmo e o grande debate acadêmico em torno dos parâmetros resultou em resistência para a implantação das “proposições conceituais”.

Outra política educacional que merece menção é o ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador- instituído pela portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009 com a intenção de estimular a rede estadual a diversificar o currículo através de atividades integradoras e apoiadas nos campos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Paralelamente ao ProEMI ocorre o objeto de estudo desse trabalho, o Pacto

pelo Fortalecimento pelo Ensino Médio - PNEM²¹, uma política de formação continuada docente que visava propagar as DCNEM e permitir que o Projeto Político Pedagógico fosse (re)construído numa perspectiva coletiva e integradora.

Atualmente, as políticas brasileiras instaladas vêm alterando o cenário do campo educacional, documentos que norteiam e estruturam o sistema foram e estão sendo criados ou redesenhados para atender as perspectivas de organismos multilaterais internacionais (FRIGOTTO e MOTTA, 2017), destarte cabe menção a Base Nacional Comum Curricular; a PL nº 867/2015, do Movimento Escola sem Partido e a Lei 13.415/2017 que instituiu a reforma do Ensino Médio.

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular, documento que orientará as políticas educacionais está em construção, o documento, segundo o portal do MEC,

vai deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos. (MEC. Portal da Base Nacional Comum, 2017)

A Base propõe-se a nortear a elaboração dos Projetos Políticos pedagógicos e elencar quais os elementos precisam ser ensinados nas escolas. Ademais, segundo o MEC será “um dispositivo para (re)orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica; (re)pensar e atualizar os processos de produção de materiais didáticos e, também, que colabore na discussão da política de formação inicial e continuada de professores” (MEC, 2016).

A proposta, segundo o MEC, foi gerida para atender os documentos oficiais do nosso país: a Constituição Federativa do Brasil (1988) em seu artigo 210; a LDB, Lei 9.394/96 em seu artigo 26 e o PNE 2014-2024, ambos estabelecem a elaboração de uma proposta que contemple os objetivos de aprendizagem dos educandos. Após apresentada pelo MEC em 2015, a primeira versão da BNCC foi posta em consulta pública, recebeu 12 milhões de contribuições. Em 2016, foi apresentada para consulta pública a segunda versão, debatida em todos os estados brasileiros através de seminários, em Rondônia a discussão ocorreu entre representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho

²¹ O PNEM será detalhado no decorrer da seção.

Estadual de Educação (CEE), Universidade Federal de Rondônia (Unir) e MEC²². Em 2017, a terceira versão foi apresentada em abril e posteriormente deverá ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação.

A aprovação da BNCC, apesar de abranger inicialmente a educação infantil e o ensino fundamental, consequentemente acarretará mudanças no sistema educacional brasileiro. Apesar de permitir uma flexibilização curricular destinando 40% do currículo a diversidade regional, local e estadual, a proposta influenciará nos programas de livros de didáticos, nas avaliações externas e nas formações iniciais e continuadas dos profissionais.

Nesse sentido, docentes, associações, movimentos sociais e entidades vêm traçando embates ideológicos na defesa ou na oposição da construção e da aprovação da atual versão do documento. Cabe destaque a manifestação contrária a BNCC da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, na qual a associação enfatiza a falta de diálogo verídico do estado com as comunidades escolares na construção da Base; a homogeneização do currículo, desconsiderando todos os debates feitos no campo educacional nos últimos anos; o cerceamento as menções de identidade de gênero e orientação sexual que demonstram “seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil. (ANPED, 2017)²³”

Soma-se a este cenário ao PL nº 867/2015, do Movimento Escola sem Partido, movimento este que se apresenta contra a doutrinação nas escolas, afirmando que

a doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017, p.1)

Além desses argumentos, o movimento alega que alguns conteúdos tidos como obrigatórios ferem o artigo 12 da Convenção Americana dos Direitos Humanos, uma vez que geram atritos ao irem de encontro com acepções morais e religiosas das famílias dos estudantes, todavia inúmeras entidades educacionais

²² Matéria disponível em: [http://www.rondonia.ro.gov.br/seminario-da-base-curricular-comum-em-porto-velho-vaa\)propor-melhorias-dos-ensinos-fundamental-e-medio-e-educacao-infantil/](http://www.rondonia.ro.gov.br/seminario-da-base-curricular-comum-em-porto-velho-vaa)propor-melhorias-dos-ensinos-fundamental-e-medio-e-educacao-infantil/)

²³ Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular>.

(ABEH, 2015²⁴; GRUPEFE, GRUPEC, 2016²⁵; ANPED, 2016; ANPUH, 2017²⁶), representações docentes e pesquisadores brasileiros (MIGUEL, 2016; FRIGOTTO, 2016; RIBEIRO 2016²⁷) rechaçam a argumentação feita pelo movimento, que foram consideradas pelo Ministério Público Federal, inconstitucionais (BRASIL, 2016), pois contrariam os princípios de uma sociedade justa e sem preconceitos de qualquer espécie, desconsidera os jovens seu pensar, sua cultura, sua história e vivências.

Ademais o Escola sem partido proíbe que a escola torne-se *lócus* de discussões sobre gênero e religião e que ações que mitiguem atitudes violentas sejam pensadas ou realizadas, desta forma acreditamos que o posicionamento docente diante as questões sociais apresenta-se aos discentes como mais uma perspectiva dos fatos, assim entendemos que a exigência do ato educativo neutro, imparcial destoa da ótica freiriana de que todo ato educativo é, acima de tudo, um ato político (FREIRE, 1996).

Ainda no campo das políticas educacionais atuais destaca-se a Reforma do Ensino Médio brasileiro, ocorrida através da Lei 13.415/2017 sancionada pelo presidente em exercício Michel Temer. A nova legislação faz alterações significativas no campo do currículo, na determinação das disciplinas obrigatórias, e na carga horária que deve totalizar 1.800 horas ao ano. Sob a óptica da Educação de qualidade, a legislação surgiu como medida provisória em 2016 e rapidamente foi eleita ao caráter de lei, desconsiderando os apontamentos e posicionamentos de diversas entidades educacionais, dos docentes e sociedade civil.

Krawczyk (2009) apontava em seus estudos alguns desafios que precisavam ser transpostos pela última etapa da educação básica, as discussões que o PNEM propiciou mostravam-se como primeiros passos, nas escolas, para que os docentes e comunidade escolar tentassem entender o jovem perante todas as transformações na sociedade contemporânea, no entanto a regulamentação obtida pela 13.415/17, de forma abrupta, renegou os debates e diálogos que até 2015, aos poucos, se constituam nessa etapa.

Ferreira (2017) caracteriza a nova regulamentação como “contrarreforma do

²⁴ Nota de repúdio. Disponível em: [http://www.anped.org.br/news/carta-de-repudio-da-abeh-proposta-de-lea\(que-inclua\)entre-diretrizes-e-bases-da-educacao](http://www.anped.org.br/news/carta-de-repudio-da-abeh-proposta-de-lea(que-inclua)entre-diretrizes-e-bases-da-educacao)

²⁵ Nota de repúdio. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/grupefe-e-grupec-nota-de-repudio-ao-programa-escola-sem-partido>

²⁶ Nota de repúdio. Disponível em: [http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3422-nota-da-anpuh-nao-ao-projeto-de-lea\)escola-sem-partido](http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3422-nota-da-anpuh-nao-ao-projeto-de-lea)escola-sem-partido)

²⁷ Texto disponível em: <http://revistatrip.uol.com.br/trip/entrevista-com-ex-ministro-da-educacao-renato-janine-ribeiro-sobre-escola-sem-partido>

Ensino Médio”, uma vez que nos rememoram períodos do Brasil como a ditadura de Vargas, a ditadura militar e os anos 90, em que as desigualdades educacionais foram acentuadas, a autora afirma que a mudança é “assentada em argumentos sobre a importância da flexibilidade no percurso formativo do discente e da necessidade de ampliar o tempo do discente na escola” para que esta torne mais atrativa aos discentes.

Entretanto, ainda segundo a autora (2017), estes e outros argumentos utilizados são questionáveis, visto que o currículo do Ensino Médio será estreitado e centralizado assim que BNCC for aprovada para o nível médio; os sistemas educacionais tomados com exemplo para se aplicar a reforma diferenciam –se do nosso por questões estruturais e altos investimentos financeiros, o que nos levam a um entendimento de as escolas públicas terão sua flexibilização prejudicada já que não terão condições de viabilizar as opções curriculares, principalmente no que tange a parte profissionalizante, nesse cenário apenas os jovens discentes, geralmente pertencentes a classe trabalhadora saem com perdas.

No *website* do MEC (2017), a entidade explica que a BNCC, que ainda será elaborada para o nível médio, orientará os conhecimentos e as competências que serão ofertados aos jovens, as únicas disciplinas obrigatórias durante os três anos são Língua Portuguesa e Matemática e os estudante poderá optar por: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas ou ainda por uma formação técnica e profissional.

Diante do exposto, convém destacarmos os estudos de Motta e Frigotto (2017) que assinalam e contradizem os pontos chaves alardeados para a implantação da Lei 13.415/17, a saber: “investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escola.”

Para os autores o investimento em capital humano está em desacordo com as atuais medidas econômicas que estabelecem muitos cortes financeiros no campo educacional²⁸ e por outro lado priorizam sistemas privados que oferecem educação tecnológica de má qualidade.

Aqui, podemos inserir a proposta da formação técnica, que se afasta do

²⁸ PEC 55, aprovada em 2016, que propõe reduções orçamentárias na área social e estipula um teto de gastos ao governo.

trabalho como princípio educativo, requisito das DCNEM e de outros documentos reguladores para o Ensino Médio, pois a 13.415/17, em seu artigo 36, permite que os cursos técnicos ocorram sob forma de “trabalho supervisionado em sistema produtivo”, “cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais”, “atividades de formação técnica ofertados por outras instituições de ensino”, “cursos a distância ou mediados por tecnologias”. No que tange a flexibilização, vemos outra falácia, ela não será definida pela jovem e sim pela instituição que ofertará os estudos, tal situação estará condicionada a situações econômicas, estruturais e de pessoal da rede ofertante.

Assim, coadunamos com Motta e Frigotto (2017) e Ferreira (2017), consideramos as medidas adotadas pelo atual governo como imposições que desconsideram todos os envolvidos no processo educativo, principalmente as juventudes. É fato que a última etapa da educação básica brasileira carecia de novos caminhos, entretanto temos como ilegítima a falta de debate com os segmentos envolvidos e a não busca coletiva de medidas que instituíssem de fato o que determina a LDB para o Ensino Médio. Como salientado no início do texto, o campo das políticas públicas, no qual as políticas educacionais estão inseridas é marcado por interesses que divergem, os atores políticos direcionam seus discursos buscando soluções que atendam as suas expectativas e seus interesses.

Nesta pesquisa, merece destaque também o estudo sobre políticas curriculares de Ball (2001) sublinhando o ciclo de políticas, no qual o autor defende a circularidade para compreender como políticas e práticas se influenciam mutuamente, destacando a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. Com a imagem dessa circularidade, ele aponta que políticas oficiais e práticas desenvolvidas nas escolas interagem e, dessa forma, determinam-se mutuamente de forma dinâmica e flexível.

3.2 ENTRE OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS E AS NOVAS ESTRATÉGIAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: o Pacto do Ensino Médio em Rondônia

O programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM, instituído pela portaria nº 1,140 de 22 de novembro de 2013, foi uma ação do Ministério da

Educação em parceria com governos estaduais e Universidades Federais, concebido para capacitar docentes e coordenadores pedagógicos da rede pública, em consonância com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007), Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010)²⁹ e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, Brasil).

Precipuamente, o programa:

expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação - MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Neste sentido, expressa o amadurecimento do país com vistas ao compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos. (...) têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo. (BRASIL, 2014)

O PNEM era uma formação docente desenhada para uma política educacional. No Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, artigo 2º, a União estabelece participação direta ou apoio a outras esferas governamentais para que diretrizes sejam atingidas, ressalta-se a décima segunda diretriz que instituíra “programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”. A formação também encontra respaldo no Plano Nacional de Educação (2010) que estipula na meta dezesseis: “garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.”

Diante de necessidades como: elevar o padrão de qualidade da última etapa da educação básica; melhorar indicadores de Fluxo no Ensino Médio; melhorar indicadores de proficiência em Português, Matemática e Ciências; e da carência de formação continuada para docentes desta etapa, o programa propõe discussões pautadas nos sujeitos do Ensino Médio e na formação integral, para que professores

²⁹ Destaca-se o Plano Nacional de Educação de 2010 que estava em vigência quando ocorreu a formação. Atualmente vigora o Plano Nacional de Educação sob Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

e coordenadores pedagógicos repensassem e atualizassem sua prática conforme orientações da DCNEM.

A formação continuada organizava-se inicialmente nas Instituições de Ensino Superior que se articulavam com as Secretarias de Educação estaduais, estas por sua vez responsabilizavam-se pelos formadores regionais, orientadores de estudo e professores e coordenadores pedagógicos do nível médio. A responsabilidade para que a formação acontecesse ficava a cargo dos orientadores de estudo.

3.2.1 Dados gerais do curso

Afinal, o que é o PNEM, como se apresenta? Intitulando-se como um curso de aperfeiçoamento e extensão, com foco na área de currículo o documento orientador³⁰ apresenta-nos o programa, descortinando suas ações, acenando as novas direções educacionais a serem vislumbradas e sinalizando a essência da capacitação: a concatenação de teorias, praticas e gestão pedagógica. (Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014. P. 5. 2014)

O Documento Orientador do Pacto Nacional pelo Ensino Médio anunciava os dados gerais do curso; nele é possível observarmos o perfil deste programa que abria portas para se pensar políticas de formação continuada para os professores da rede estadual brasileira:

Nome do Curso: Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio.

Área: Educação.

Subárea: Currículo.

Especialidade: Currículos específicos para níveis e tipos de educação.

Nível: Aperfeiçoamento.

Objetivo geral: Formar em nível de aperfeiçoamento todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio com vistas à valorização da formação do professor e dos profissionais da Educação a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes e de gestão pedagógica.

Descrição do Curso: O curso privilegia a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Considera a escola como *lócus* de formação continuada e (re)construção coletiva do projeto político-pedagógico em suas articulações com as concepções de juventude e direito à qualidade social da educação. (BRASIL, 2014, p. 4, 5)

³⁰ Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014.

O chamamento estava lançado, docentes e supervisores pedagógicos em efetivo exercício nos anos de 2013 e 2014, foram convidados a participarem do aperfeiçoamento, com carga horária de duzentas horas e organizado em dez meses, constituído por etapas, a formação tinha como *lócus* dos estudos a própria instituição escolar e os participantes recebiam uma bolsa de incentivo ao estudo e a pesquisa.

A responsabilidade pela elaboração do projeto, o desenvolvimento das etapas e do material de formação coube a Universidade Federal do Paraná em parceria, inicialmente, com o Ministério da Educação, e num outro momento, com as SEDUC.

3.2.2 Organização do curso

Quanto a sua organização técnica da formação continuada PNEM, o documento orientador esclarece:

Para a pactuação, foram realizadas reuniões técnicas com representantes das Seduc, das IES e da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC para discussão da estrutura da formação conforme as características da rede de ensino em cada UF. Nessas reuniões técnicas, definiram-se o número de IES formadoras e forma de atuação (coordenação-geral ou adjunta), o número de supervisores da formação e de formadores regionais de acordo a organização da rede de ensino. (Documento orientador, 2013, p. 20).

A formação ocorreu em duas etapas: Na primeira etapa, com duração de 100 horas, os pactuandos entrariam em contato com temas relacionados às DCNEM, que subsidiariam discussões sobre a prática docente, a reflexão coletiva e o Projeto Político Pedagógico da escola. Os campos temáticos desta etapa abordavam: Ensino Médio e formação humana integral; O jovem como sujeito do Ensino Médio; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão democrática da escola; Áreas de conhecimento e integração curricular e avaliação. O objetivo era direcionar as discussões para uma (re)desenho do currículo do Ensino Médio.

Na segunda etapa, também com duração de 100 horas, as reflexões e atividades voltaram-se para as áreas de conhecimentos delimitadas pelas DCNEM e seus componentes curriculares, enfocavam a importância da prática educativa interdisciplinar. Nesta etapa os estudos permeavam os campos: Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Ciências da Natureza (Química, Física,

Biologia); Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna); e Matemática; e a Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio.

Na escola a formação acontecia com formas metodológicas distintas, mas sempre subsidiadas pelo orientador de estudos: atividades individuais, que envolviam leitura e estudos dos cadernos de formação e desenvolvimento das atividades propostas e; atividades coletivas, que envolviam o estudo e discussões a cerca dos temas apresentados. Coube ao orientador de estudo, a escolha dos procedimentos metodológicos e o desenvolvimento de atividades complementares.

O documento orientador versava também sobre instrumentos avaliativos: quatro seminários nacionais e três de âmbito estadual, ambos realizados para que as ações fossem compartilhadas e avaliadas pelos coordenares; os pactuandos eram monitorados pelo módulo SISMédio, que condicionava o pagamento das bolsas a frequência e atividades realizadas.

Vale ressaltar que o PNEM trouxe à baila, através de sua abordagem metodológica, discussões sobre o (re)pensar, o (re)organizar e o (re)desenho do currículo da etapa final da educação básica, também resgatou momentos de atividades compartilhadas e sobretudo pautadas no próprio ambiente escolar.

3.2.3 Atividades formativas e equipe de formação

O programa reuniu uma equipe com funções distintas, perfis e atividades pré-determinadas; juntos, avançavam no debate com o objetivo de aprofundar as discussões sobre a articulação entre conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar. Para que a formação continuada obtivesse êxito as atividades formativas foram distribuídas em etapas que envolviam estudos dos cadernos de formação.

Inicialmente, as ações formativas aconteciam nas Instituições de Ensino Superior de cada estado, estas eram responsáveis por capacitar o Formador Regional, foram duas etapas de 48 horas, destas, 24 horas destinadas a uma formação inicial e seguidas de três encontros que totalizavam 8 horas cada, ao final da formação, o Formador Regional havia estudado os onze cadernos do PNEM, bem como ter traçado estratégias metodológicas e planejado as ações formativas.

Ao Formador Regional coube a responsabilidade de ministrar as formações

do Orientador de Estudo; essa fase também foi dividida em duas etapas de 48 horas cada, a formação inicial era constituída de 24 horas e ocorreram três encontros que totalizavam 8 horas cada, os objetivos eram estudar os cadernos de formação e planejar os encontros que ocorreriam na escola.

Por fim, o Orientador de Estudo realizava a última fase na instituição escolar, da qual faziam parte os docentes e coordenadores pedagógicos, houve também duas etapas de formação que totalizavam 100 cada e envolviam atividades individuais e coletivas.

As ações do programa miraram colocar em cena os três seminários nacionais, coordenados pela Universidade Federal do Paraná; seminários estaduais e regionais, desenvolvidos pelas Secretarias de Educação para capacitar os formadores regionais e orientadores de estudo, ambos direcionados pelas Universidades Federais, em Rondônia, pela UNIR – Universidade Federal de Rondônia. Segundo o relatório desenvolvido pela Unir, no estado de Rondônia, o PNEM objetivava “capacitar cerca de 20 Formadores Regionais, 224 Orientadores de Estudo e 4.004 professores/coordenadores pedagógicos em exercício” (UNIR, 2015, p. 03). É importante ressaltar que os integrantes envolvidos no programa receberam um auxílio financeiro de incentivo ao estudo e pesquisa, os valores variavam de R\$ 2.000,00 a R\$ 200,00 de acordo com a função exercida dentro do programa de capacitação.

3.2.4 O processo formativo na escola

As linhas do documento orientador do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014) anunciavam a metodologia do curso cuja proposta era compreender o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade. Com dois momentos distintos, a formação ocorria na própria escola.

A primeira etapa foi composta por atividades individuais.

Primeira Etapa: será apresentado um conjunto de temas fundamentados nas DCNEM, para subsidiar a formação continuada do professor. O objetivo é possibilitar a compreensão das diretrizes curriculares nacionais, criando-se um espaço para a reflexão coletiva sobre a prática docente e a importância da participação de todos os atores do processo educativo na

reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola – PPP. (BRASIL, 2014, p.08)

O professor organizava o seu próprio tempo institucional para a leitura dos textos básicos do curso e apresentava os registros das reflexões realizadas durante suas leituras nas discussões com o grupo na escola. Os pactuandos do Ensino Médio envolviam-se em discursos que fomentavam a importância de uma educação voltada à omnilateralidade, à gestão democrática e ao projeto político pedagógico da escola, construída através de repensar do currículo.

Os cadernos de formação da etapa I abordavam os seguintes eixos temáticos: Ensino Médio e formação humana integral; o jovem como sujeito do Ensino Médio; o currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; organização e gestão democrática da escola; áreas de conhecimento e integração curricular e avaliação no Ensino Médio.

A segunda etapa foi composta por atividades coletivas e organizou-se em dois eixos temáticos: organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio e áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares.

Vale destacar que a segunda etapa compreende o estudo aprofundado das áreas de conhecimento e suas articulações com os princípios e desenho curricular das DCNEM e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento: Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia); Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna); e Matemática. Nessa etapa, devem-se contemplar, ainda, a análise e a reescrita coletiva do projeto político-pedagógico da escola e uma reflexão específica sobre a diversidade no sentido de garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os educandos. (UNIR, 2015, p.04).

Nas duas etapas da formação o orientador de estudo proporcionava, através de subsídios teóricos e ações metodológicas, reflexões e ações pedagógicas que envolvessem a elaboração de uma proposta que contemplasse a pluralidade, os contextos e a situacionalidade das práticas sociais e educativas. As atividades desenvolvidas no programa alimentavam um sistema *online* administrado pelo Ministério da Educação, o SISMédio.

O SISMédio pode ser acessado de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores, Internet. Trata-se de importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto. O pagamento de

bolsas condiciona-se à avaliação (com base em critérios de frequência e desempenho) e aprovação dos participantes no SISMédio e à inexistência de pendências no Sistema Geral de Bolsas - SGB. (BRASIL, 2014, p.08)

Dessa forma, articulavam-se a participação dos pactuandos, o desenvolvimento das atividades com as bolsas de incentivo a pesquisa, e evitava-se a evasão do curso. Devido à grande extensão territorial de Rondônia e as especificidades do estado, a equipe gestora do programa decidiu dividir o estado em regiões alocando para cada área um formador regional, o qual era o responsável pela formação dos orientadores de estudo e oferecia os subsídios teóricos necessários. Em solo rondoniense, o PNEM capacitou 20 formadores regionais, 224 orientadores de estudo e 4.004 educadores da zona rural e urbana em exercício (UNIR, 2015).

Nesse contexto, iniciou-se uma tentativa de construir por meio de ações coletivas direcionamentos curriculares que conduzissem para um processo de aprendizagem significativo.

3.2.5 Materiais para a formação

Para que a formação ocorresse, os pactuandos usaram o material impresso; este recebera o nome de Cadernos de Formação, totalizando onze cadernos, divididos em duas etapas conforme já fora citado. Os materiais também foram disponibilizados para *download*, para que fossem utilizados nos *tablets* distribuídos pelo governo federal aos docentes do Ensino Médio. A distribuição dos *tablets* era uma das ações referente a outra política educacional que estimulava o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem – Projeto Educação Digital³¹. Outros materiais de apoio poderiam ser utilizados, desde que fossem desenvolvidos em parceria entre SEDUC e a IES responsável pela formação no estado, entretanto o estudo desse material não poderia prejudicar a carga horária prevista para o estudo dos Cadernos de Formação já propostos (UNIR, 2015, p.08).

³¹ O Projeto Educação Digital (2012), do Governo Federal, investiu 150 milhões de reais para compra de 600 mil *tablets* destinados aos professores do Ensino Médio. Em Rondônia, em 2013, o Governo Estadual distribuiu 4.982 *tablets*, totalizando R\$ 1.670.645,79.

3.2.5.1 Cadernos de formação da primeira etapa

O primeiro Caderno de Formação intitulado “Ensino Médio e formação humana integral” trouxe discussões que contextualizavam historiograficamente os pactuando nos cenários do Ensino Médio no Brasil. Partindo da organização iniciada na monarquia com regulamentação do ensino primário e médio através do Ato Adicional de 1834; perpassando pela República, nos seus anos iniciais, onde “houve uma nítida separação entre o ensino popular, constituído pelas escolas primárias, pelo ensino normal e pelo profissional, e a educação das elites, as melhores escolas primárias, os ginásios e as escolas superiores” (BRASIL, 2013a, p. 09); adentrando os anos de 1930, o Estado novo e as Leis Orgânicas do Ensino; tratando também dos acontecimentos durante os anos 1950 a 1980, com ênfase no empobrecimento do currículo e a acentuação da disparidade entre a educação para o trabalhador e a da elite, trouxe também os dilemas presentes no cenário educacional atualmente, destaque para o projeto da formação humana integral, resultado dos movimentos sociais de educadores e populares, este propõe – se

a superar a dualidade presente na organização do Ensino Médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho”, fornecendo aos discentes uma educação **integrada ou unitária** capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social. (BRASIL, 2013a, p.23).

Desta forma, o material da formação apresentou aos docentes os desafios a serem superados na última etapa da Educação Básica, mostrando os variados ensinos médios existentes nas escolas brasileiras e ratificando a necessidade de se atender às especificidades de cada um, com projetos pedagógicos e organização curricular pautada na formação humana. Outro ponto discutido no Caderno de Formação refere-se às Políticas Públicas e os desafios na busca da universalização e democratização do Ensino Médio.

O segundo caderno “O jovem como sujeito do Ensino Médio” trouxe discussões que centralizam os jovens do Ensino Médio como sujeito no processo educativo, o primeiro ponto apresentado no caderno são acepções acerca do termo juventude, trazendo à baila as variadas juventudes visto que, os jovens são constituídos de discursos e posicionamentos tecidos pelas “experiências, saberes e desejos. Eles se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e

necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo” (BRASIL, 2013b, p.23). Assim faz-se necessário que a instituição escolar compreenda que a juventude ultrapassa a ideia cronológica, é uma etapa marcada por mudanças biológicas, psicológicas e consequentemente sociais, desta forma os discentes do EM são caracterizados pela sua diversidade e marcados por contextos sociais, históricos e culturais e, essa pluralidade algumas vezes é entendida pelo docente como obstáculo no processo de aprendizagem.

Num tom mais analítico do que o primeiro caderno, este Caderno de Formação também guia os docentes em reflexões que transitam na familiaridade do jovem com as tecnologias digitais e a importância do trabalho nesta fase da vida, já que escola e trabalho são concomitantes na vida de muitos jovens, devido às condições socioeconômicas; traz o debate sobre a instituição escolar e a sua importância social para procurar entender o trabalho na sua perspectiva educativa e como atividade inerente ao ser humano.

No debate sobre o (re)desenho curricular do Ensino Médio, o Pacto cumpria o seu papel, procurando instigar nos docentes e coordenadores as discussões sobre o currículo e a sua forma de organização no terceiro Caderno de Formação intitulado: “O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral”, abrindo portas para os subsídios teóricos que sustentavam as reflexões e permitiam a concretização dos pressupostos fornecidos pelo programa.

Com o intuito de aproximar os educadores das DCNEM (2012), o caderno de formação apresentava a necessidade de o currículo atender as expectativas de uma Educação integral, associada as quatro dimensões: trabalho, cultura, ciência e tecnologia³², já que é possível entender que a proposta curricular fragmentada não atende mais as expectativas dos sujeitos do Ensino Médio,

é possível verificar que a organização curricular do Ensino Médio que se instituiu ao longo do tempo se caracterizou pela fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, de modo a

³² Segundo o caderno de formação as dimensões são assim conceituadas: trabalho: o compreendermos como uma mediação central no processo de produção da existência e objetivação da vida humana; cultura: é entendida como as diferentes formas de criação da sociedade, incluindo as práticas de produção da existência humana, seus valores, suas normas de conduta, suas obras; ciência: é a parte do conhecimento sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada; tecnologia: resulta da transformação da ciência em força produtiva; não é simplesmente aplicação técnica do conhecimento científico, pois a transformação deste em tecnologia envolve decisões que, por sua vez, dependem dos interesses em jogo na sociedade e dos caminhos seguidos pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

valorizar algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Essa perspectiva curricular, no entanto, evidenciou seus limites, seja no que é praticado nas escolas, seja nos processos formativos dos novos professores. Entre as limitações, podemos sinalizar sua estruturação com base em um conjunto de saberes os quais nada ou pouco explicam, por serem dissociados da realidade vivida, experimentada. (BRASIL, 2013c, p. 07).

Ao mediar discussões sobre o currículo, o programa do governo federal procurou despertar a sensibilidade para os envolvidos na prática educativa; os sujeitos da ação, suas respectivas identidades e necessidades e voltar os saberes e experiências docentes a uma formação plena, reconhecendo os educandos do Ensino Médio como sujeitos de direito.

O quarto Caderno de Formação “Áreas de Conhecimento e Integração curricular apresentou aos pactuandos subsídios teóricos que auxiliavam os debates outrora trazidos pelo caderno de formação de número 3. O termo “área de conhecimento” tantas vezes apresentado foi conceituado pelo material teórico como um conjunto de conhecimentos que podem referenciar um objeto comum (BRASIL, 2013d, p.14) destacando assim a importância do entrelaçamento do saber para que os estudantes possam se apropriar do conhecimento produzido pela sociedade; o material ainda ressalta :

(...) as áreas de conhecimento na organização curricular, portanto, devem expressar o potencial de aglutinação, integração e interlocução de campos de saber, ampliando o diálogo entre os componentes curriculares e seus respectivos professores, com consequências perceptíveis pelos educandos e transformadoras da cultura escolar rígida e fragmentada. (BRASIL, 2013d, p.15).

A formação continuada reitera a necessidade de trabalhos interdisciplinares e coletivos, visto que todas as ações do ambiente escolar convergem em um único objetivo: a formação do discente. Entretanto ratifica a necessidade das especificidades dos componentes curriculares; desta forma, torna claro que a visão geral, contextualizada do objeto, não deve suprimir a visão particular que cada componente curricular pode atribuir; ambas devem complementar-se. E assim apresentava aos cursistas, a visão de currículo integrado apontado pelas DCNEM.

Dando ênfase as DCNEM (2012) que estabelecem no seu artigo 5º que a etapa final da Educação Básica deve ter o trabalho como princípio educativo e pedagógico, esse caderno novamente retoma esta perspectiva e acena: A educação que tem o trabalho como princípio educativo, portanto, compreende que o ser

humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nosso conhecimento (BRASIL, 2013d, p.30). Podemos entender que o objetivo era construir uma visão aos educadores de que o trabalho deve ser modo de existência, forma de expressão e também de libertação do ser humano.

Outro tópico destacado pelo caderno é a pesquisa como princípio pedagógico, uma vez que esse mecanismo pode auxiliar os educandos a compreender e explorar o mundo que o cerca, atribuindo assim maior significado aos conteúdos.

Para finalizar, o caderno 4 sugeriu que os educadores (re)pensassem no projeto curricular da instituição tomando como norteador o método de ensino da pedagogia histórico-crítica. Segundo Steimbach (s.d) foi na obra de João Luiz Gasparin (2007) intitulada “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” que cinco etapas para uma metodologia na perspectiva histórico-crítica foram elencadas. A saber: a) prática social; b) problematização; c) instrumentalização; d) catarse; e) prática social.

Nesse contexto, toma-se como princípio básico, a prática social inicial; ela seria o ponto de partida para o processo pedagógico partir das vivências do educando estabelecendo vínculos com a realidade, considerando o global, o contexto. A problematização é o momento de discussão dos conteúdos: “Um conteúdo problematizado deverá mostrar-se através de dimensões várias: conceitual, histórica, social, política, estética, religiosa etc.” (STEIMBACH, s/d, p.03) A instrumentalização seria a apropriação dos conhecimentos culturais e científicos para melhorar os conceitos primários sobre o assunto. A catarse seria a incorporação, assimilação dos instrumentos. Por fim, a prática social seria a mudança social advinda de uma mudança individual quando através de ações demonstra-se que o conteúdo foi absorvido e compreendido.

É importante ressaltar que mesmo apresentando uma proposta metodológica apoiada na pedagogia histórico-crítica, o programa não descartou outras possibilidades de arranjos ou processos metodológicos, desde que buscassem uma perspectiva interdisciplinar, que percebam o conhecimento como transformador de realidades individuais e coletivas.

O quinto Caderno “Organização e gestão democrática da escola” iniciou as discussões com uma contextualização histórica sobre a origem da expressão “gestão democrática da escola pública”. Segundo o material formador, embora legalizada

pela Constituição Federal (1988) e referendada pela LDB (1996), já se pensava em gestão democrática na década 50, tida inicialmente apenas como participação dos pais em reuniões, organização de eventos escolares ou envolvimento com a diretoria da Caixa Escolar³³ (BRASIL, 2013e, p. 10). Outro ponto relevante do Caderno refere-se à eleição de diretores, apresentada apenas como mais um dos fatores que contribuem para os caminhos democráticos dentro da instituição, uma vez que “favorece a discussão e faz emergir e tornar transparentes os conflitos internos” (*Ibidem*, p.14). Assim, famílias e gestor devem se articular com os outros membros da instituição, pautando as decisões da escola no diálogo e coletividade, o Caderno enfatiza:

a promoção da gestão democrática depende muito mais da disposição de todos que trabalham na escola para conversar sobre os problemas cotidianos vividos por ela. Tal disposição não resulta apenas de vontades pessoais nem, muito menos, de autorizações de órgãos superiores. Depende de um processo de construção, que é social. Portanto, depende da prática, implicando aprendizados da parte de todos os envolvidos, além de trabalho que não se resume à realização de reuniões. Aprendizados que envolvem desde a percepção do que é mais urgente, ou mais necessário, ou de alcance mais amplo, até formas de como articular reuniões, pautas de discussão e produção de argumentações. Aprendizados que envolvem também a construção de uma visão realista sobre as dificuldades para chegar a decisões e à clareza de que nem sempre tais decisões serão consensuais. (BRASIL, 2013e, p.15).

Segundo a formação continuada esses momentos de aprendizado, apresentam-se como possibilidade de crescimento profissional e de formação como cidadãos, de todos os envolvidos, por isso destaca-se o papel dos conselhos escolares, formado por todos os segmentos da comunidade escolar e que tem papel efetivo para delinear as possibilidades da escola referentes a sua vida institucional. Outro colegiado, que recebeu destaque foi o Grêmio Estudantil, regulamentado por legislação própria (lei 7.398/ 85 e lei 8.069/90), deve contribuir para o protagonismo juvenil, “para a autoformação dos discentes, para a concretização do projeto pedagógico da escola, assim como para o fortalecimento da consolidação da cultura democrática de diálogo e de participação ampla” (*Ibidem*, p. 26).

O subsídio teórico da formação alerta que as ações, resultantes desses atores do processo democrático dentro da instituição escolar devem estar definida no

³³ Segundo o Caderno de Formação a Caixa Escolar, posteriormente recebeu o nome de Associação de Pais e Mestre.

Projeto Político Pedagógico e destaca:

O PPP, mais do que uma exigência legal, é a definição das regras do jogo no âmbito da escola. É por meio dele que a comunidade escolar (professores, discentes, técnicos educacionais, comunidade e família) define como deve ser aquela escola, como ela deve ser organizada, como deve se relacionar com a comunidade onde está inserida, que disciplinas devem ser ofertadas (considerando a legislação existente), que estratégias devem ser valorizadas, como fazer a avaliação da aprendizagem, quais os critérios e pessoal envolvido na definição sobre a aprovação ou reprovação dos discentes, enfim, como a escola vai organizar o processo formativo dos estudantes que estão sob sua responsabilidade.

É “Projeto” porque indica uma direção, é “Político” porque resulta das relações de força existentes na escola e porque toma partido sobre o que fazer e o que não fazer, é “Pedagógico” porque pressupõe uma definição do tipo de ser humano que se quer formar. (BRASIL, 2013e, p. 40).

Desta forma, o Caderno de número 5 buscava motivar os pactuandos a uma participação na (re)construção do PPP voltado a uma perspectiva de educação integral, tendo como base as problemáticas da própria instituição e da comunidade.

O último caderno da primeira etapa “Avaliação no Ensino Médio” aborda os vários tipos de avaliação propostos pelas Diretrizes Curriculares para Educação Básica e que se articulam com o texto da DCNEM: avaliação da aprendizagem, externa e institucional. Com ênfase nas duas primeiras, ao falar da avaliação da aprendizagem, a formação questionou os docentes sobre como deveria ser um mecanismo de avaliação com a função de igualar os resultados e/ou minimizar as diferenças entre os educando no que tange a conteúdos e competências e lembrou-os que tradicionalmente usamos a avaliação da aprendizagem como meio de classificação, excluindo sua característica de ferramenta didática.

Sobre as avaliações externas, o Caderno retoma as tensões ocasionadas por estas avaliações, como questões estatísticas e a tendência de voltar o ensino-aprendizagem somente aos conteúdos que se constituem objetos dessas avaliações; e ressaltava a importância desse mecanismo de avaliação para condução de novas políticas educacionais. Para finalizar esta etapa, o caderno orientava que as avaliações da aprendizagem estivessem articuladas com as avaliações externas e afirmava: “a avaliação é uma prática social carregada de valores, extremamente complexa, tanto epistemológica, técnica, ética bem como politicamente” (BRASIL, 2013f, p. 10).

3.2.5.2 Cadernos de formação da segunda etapa

A segunda etapa foi constituída por cinco Cadernos de Formação. As discussões iniciaram-se com o material que discorria sobre a “Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio”, com textos que ressaltavam a escola como o *lócus* da formação integral, como território educativo, constituído de sujeitos que podem construir o espaço escolar valorizando a diversidade e pluralidade de gêneros, raça, etnia, orientação sexual; local que pode propiciar diálogos entre os vários campos do conhecimento: científico, filosófico, político, artístico, tecnológico, cultural e econômico. Para atingir esse objetivo, o caderno salienta a importância do planejamento participativo para elaborar o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Regimento Escolar, o Estatuto da instituição e o Plano de Trabalho Docente, ferramentas essenciais para a organização do trabalho pedagógico na instituição escolar.

No segundo Caderno, os pactuandos foram conduzidos ao surgimento da área de conhecimento “Ciências Humanas” que engloba Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Os subsídios teóricos iniciaram-se com a Paideia, dos gregos, que visava o desenvolvimento cívico e o autodesenvolvimento; retrataram os ajustes ocorridos para atender as necessidades e os interesses dos romanos, quando passou a ter o objetivo de formar o orador/ homem público e ficou denominada como artes liberais; transitou na era dos humanistas renascentistas e finalizou apresentando a formação contemporânea das Ciências Humanas e seus atuais objetivos.

Outro tópico abordado pela formação tange na importância das Ciências Humanas tidas como ciências reflexivas, visto que “pensam sobre a historicidade de suas próprias práticas, sobre os sujeitos que as pensam e sobre a própria sociedade” (BRASIL, 2014b, p.22), devem guiar as reflexões no ambiente escolar, conduzindo os estudantes ao autoconhecimento, a visões de mundo e a compreensão das relações, dos fenômenos sociais e culturais. Assim “o estudante compreende, problematiza e ressignifica sua própria experiência, e a situa no âmbito de permanências e rupturas em diferentes escalas locais, regionais, nacionais e mundial” (BRASIL, 2014b, p. 27). O Caderno de Formação sugere aos cursistas formas de integrar as Ciências Humanas com outros componentes curriculares a fim de que possa se atingir os objetivos propostos pelas DCNEM possam ser

materializados.

O terceiro caderno “Ciências da Natureza” abordou inicialmente as contribuições da área aos estudantes do Ensino Médio, destacou a importância de se superar a fragmentação do conteúdo, sobretudo dos componentes curriculares que compõe a área, a saber: Biologia, Química e Física, e ressaltou a importância de abordagens pedagógicas apoiadas em:

1) em uma visão de ciência em movimento, superando a ideia de um conhecimento fragmentado e descontextualizado; 2) na concepção de currículo baseada em uma perspectiva da formação humana integral dos jovens; 3) na interdisciplinaridade, constituída pela integração entre os componentes curriculares da área; 4) em uma perspectiva dialógica contínua entre os componentes curriculares da área, a realidade e o contexto sócio-histórico, bem como entre as diversas áreas do conhecimento; 5) na circularidade entre os inúmeros conhecimentos presentes na escola; 6) no direito que os jovens têm em aprender os conhecimentos da área e com isso ampliarem sua leitura de mundo e suas possibilidades de protagonizar processos de transformação na sociedade. (BRASIL, 2014c, p.32).

Segundo o material, essas perspectivas devem tomar a pesquisa como princípio pedagógico e sugerem como norteadores as ideias freireanas representadas por etapas denominadas Momentos Pedagógicos – “sistematizadas pelos professores Demétrio Delizoicov, José André Peres Angotti, dentre outros, a partir de pesquisas realizadas desde a década de 1970” (BRASIL, 2014c, p. 33). Estas etapas constituem-se da seguinte forma:

Quadro 03: Etapas da abordagem Pedagógico-curricular organizada em momentos pedagógicos inspirados nas ideias freireanas

Investigação Temática	Levantamento do tema – de forma individual ou coletiva - pelos professores referenciados pela realidade cotidiana dos estudantes.
Estudo da realidade	Apresentação de aspectos/dados da realidade que embasem a problematização inicial.
Problematização Inicial	Elaboração, pelos estudantes, de questionamentos baseados no estudo da realidade.
Organização do conhecimento	Apresentação dos conhecimentos científicos escolares por meio de atividades pedagógicas elaboradas pelos professores. Realização de leituras, levantamento e análise de dados (de forma individual ou coletiva), construção de diferentes formas de interpretação, elaboração de argumentações, pelos estudantes.
Aplicação do conhecimento	Argumentos e conhecimentos elaborados são organizados e publicitados. Releitura da problematização inicial e ampliação da compreensão da temática. Elaboração de novos questionamentos.

Fonte: Brasil, 2014c, p.36.

O quadro acima procura apresentar a ideia de que o trabalho em Ciências da

Natureza perpassaria pela problematização da realidade e encontraria na experimentação o caminho para uma aprendizagem significativa.

O caderno quatro direcionou-se a área de Linguagens, conforme descrito pela DCNEM, a área de Linguagens compreende os seguintes componentes obrigatórios: Língua portuguesa; língua materna para populações indígenas; língua estrangeira moderna; Arte e Educação física. Atendendo as diretrizes, a formação continuada oferece aos cursistas o caderno quatro, intitulado “Linguagens”, na busca por novas abordagens e reflexões que contemplem a pluralidade, contextos significativos e criticidade, o caderno, realça a importância desta área e de seus campos para os sujeitos do Ensino Médio:

(...) essa área ganha um núcleo definidor à medida que todos os seus componentes se voltam para os conhecimentos e saberes relativos às interações e às expressões do sujeito em práticas socioculturais. Ou seja, como área, todos os componentes curriculares arrolados acima, de algum modo, enfocam as representações de mundo, as formas de ação e as manifestações de linguagens, entendendo-as como constitutivas das práticas sociais e, ao mesmo tempo, por elas constituídas. (BRASIL, 2014d, p. 7).

O elo entre os componentes curriculares é o uso da linguagem como parte do processo de ensino e de aprendizagem, como elemento fundamental de atuação do sujeito em práticas sociais diversas. O Objetivo do caderno é que os professores elaborem atividades tomando como ponto de partida as práticas sociais dos discentes e enfatizem as diferentes linguagens. Outro ponto a ser ressaltado no caderno é a reflexão sobre as escolhas dos conteúdos e da função do conhecimento na vidas dos estudantes.

O quinto e último caderno “Matemática” abordou a importância da Matemática para o cotidiano, como os saberes matemáticos relacionam-se com as necessidades da nossa vida, trouxe uma breve contextualização histórica da Matemática e ressaltou qual deve perspectiva do ensino matemático na última etapa do ensino: “levar os estudantes a desenvolver a atitude/curiosidade de formular conjecturas e procurar validá-las, desenvolver o espírito crítico, a capacidade de argumentação e a criatividade” (BRASIL, 2014e, p. 20). O material apresentou também sugestões de ações pedagógicas diferenciadas no ensino da Matemática relacionando-as com os campos do trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

4. O CURRÍCULO EM AÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PNEM PARA O ENSINO MÉDIO DO CHICO MENDES

A escola estadual Francisco Alves Mendes Filho recebeu, no início do ano, o certificado de reconhecimento como instituição referência pelo Ministério da Educação (MEC), em inovação e criatividade na educação básica de ensino integral no Brasil. O projeto foi escolhido entre outros 682 inscritos por instituições públicas, particulares e organizações não governamentais do Brasil e será referência para novas políticas públicas. [...]Tendo como primazia a qualidade do ensino ofertado, os professores buscam estratégias para congregar ações que visem o desenvolvimento integral do discente, respeitando sua história, seus direitos individuais, ao mesmo tempo em que o faz sentir como sujeito importante para a transformação social.³⁴

As palavras desta epígrafe encontradas no portal do governo do estado de Rondônia, Secretaria de Estado da Educação, quem sabe, como num ímã de possibilidades no processo ensino aprendizagem, registram a experiência da escola estadual Francisco Alves Mendes Filho, em Ariquemes, Rondônia, como protagonista nas ações educativas que trazem à baila a inovação na Educação Básica pública estadual, considerando a história, os direitos individuais e a transformação social dos sujeitos. Quem sabe, a formação do PNEM, tenha instigado educadores dessa instituição de ensino a ver com outros olhos os currículos praticados.

A escola Chico Mendes enxerga-se como *lócus* de formação continuada e permanente³⁵. Ao longo do ano letivo 2016, organizou momentos para a reflexão da prática pedagógica, segundo a gestora, a prática já era comum na instituição e devido à implantação do projeto Guaporé as ações se intensificaram. As formações locais tinham como tema desde as formas de avaliação, a elaboração de projetos interdisciplinar até os estudos de documentos que regulam os colegiados existentes na escola. A instituição buscou reformular o projeto pedagógico para atender as expectativas que se desenhavam com a implantação do projeto de educação integral, para isso diálogos foram iniciados e práticas pedagógicas repensadas e redirecionadas. Os debates pertinentes ao momento da escola abordavam temáticas variadas, entretanto transitavam no campo do currículo, a construção do PPP e como este é influenciado por inúmeros fatores.

³⁴ Trecho de Texto retirado do Portal do governo de estado de Rondônia, Secretaria de Estado da Educação. Postada por Suely Davi em 22/03/2016. Disponível em <<http://www.rondonia.ro.gov.br/2016/03/108587>> Acesso em 07/03/2017.

³⁵ Opinião expressa pela vice-diretora da instituição durante conversa com a pesquisadora no dia 12/12/2016.

4.1. O que é o Currículo?

Por que falar sobre Currículo quando o recorte dessa pesquisa é uma política de formação continuada? A temática torna-se essencial por dois fatores: a) a implantação de um Projeto de Educação Integral na instituição que exigiu da mesma e dos servidores uma readequação de espaços físicos, posturas e posicionamento, já que a escola partia da forma de organização “tradicional” para aumentar a permanência do educando na escola; b) o PNEM, formação continuada que se desenvolvia na instituição, concatenando teoria à atividades práticas e que teria como culminância da (re)escrita do PPP da instituição. De forma alguma desconsideraremos o Projeto Guaporé, pois ele representa o “por quê e o para quê” da instituição, todavia é sobre as perspectiva do PNEM que abordaremos a temática Currículo, quais o debates que ele apresentou e o quais subsídios ofertou aos cursistas.

Para iniciarmos nosso debate sobre currículo, convém elencarmos alguns conceitos que orientarão nossa escrita. Primeiramente, apresentamos a definição de Moreira e Candau (2007):

estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA E CANDAU, 2007 p.18).

Nesse sentido Moreira e Silva (2002, p.7) propõem pensar que o currículo superou as conceituações técnicas; ele já possibilita olhares fundados em aspectos sociológicos, políticos e epistemológicos. Sacristán (2000), por sua vez, num viés didático, conceitua o que é currículo e aponta qual a sua importância no cenário educativo.

- 1) Que o currículo é a expressão da função socializadora da escola.
- 2) Que é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica.
- 3) Além disso, está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular.
- 4) No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.
- 5) Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus

conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares. (SACRISTAN, 2000, p.32).

Ambos os autores nos conduzem a entender que o currículo pode ser compreendido como a concretização da função social da instituição escolar. A afirmação concatena-se com as linhas escritas da DCNEM, documento oficial que versa sobre a organização curricular para o Ensino Médio; nela o currículo é entendido como uma proposta educativa constituída de conhecimentos e práticas escolares e que articulam “vivências e saberes dos estudantes” “contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas” (DCNEM, 2012, Artigo 7º).

O documento institui um currículo organizado em áreas de conhecimentos que evidenciarão, através das perspectivas metodológicas, a contextualização e interdisciplinaridade entre os elementos curriculares.

No PNEM, programa de formação docente, posto aqui neste trabalho em discussão, verificamos, a oferta de subsídios teóricos aos docentes, possibilitando-os uma debate sobre o currículo, (re)pensar sobre o mesmo, envolvendo-os em discussões norteadas por um referencial teórico específico denominado “O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral” (2013). Este objetivava o entendimento do currículo como uma construção processual, feita por meios de reflexões que devem ser contínuas e apoiadas na coletividade, transcendendo a ideia de que currículo é simplesmente componente curricular.

A formação traz a construção do currículo como um ato intencional e compactua com Moreira e Silva (2002) e Oliveira (2008, p. 545) quando afirma que não há neutralidade nesse processo e que todo fazer pedagógico é um fazer político (BRASIL, 2013, p.11). Essa perspectiva de currículo nos permite entendê-lo como um espaço no qual os conhecimentos ali veiculados trazem implicações culturais e sociais diversas, envolve atitudes e valores transmitidos através das relações sociais ocorridas dentro do espaço escolar, produzindo assim o que denominamos de currículo oculto.

Ao apresentar esse viés do Currículo, propunha-se também que os docentes percebessem as relações de poder que marcam a construção desse norteador da escola, uma vez que o “conhecimento válido e importante, expressa os interesses

dos grupos e classes colocados em vantagens em relação de poder” (MOREIRA E SILVA, 2002, p.29).

Dessa forma a formação abria o debate para que os educadores entendessem que o Currículo compõe o Projeto Político Pedagógico da instituição e não se apresenta como apenas um elencar de disciplinas

4.2 Entre as Avaliações Externas e o SAERO

À luz desses diálogos sobre Currículo e PPP, destacamos também as avaliações externas do sistema educacional brasileiro; é inegável a importância que esses mecanismos foram recebendo com o passar dos anos, assim como não passam despercebidas as influências dos mesmos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. As avaliações externas receberam este nome porque são desenvolvidas por agentes/instituição que não estão inseridos no cotidiano da instituição escolar.

No Brasil, as avaliações externas, também chamadas de avaliações da aprendizagem, são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Segundo o MEC (2016, s/p) estas avaliações visam “subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade”; elas também objetivam a produção de “informações claras e confiáveis” sobre o sistema educativo. As avaliações da aprendizagem possuem características próprias como a definição de uma matriz nas quais estão detalhados os objetos a serem avaliados, as normas empregadas e o uso de provas padronizadas, são consideradas avaliações de larga escala (ALAVARSE, s/d).

Alavarse (s/d) elenca pontos positivos e negativos sob o uso das avaliações externas e seus reflexos nos currículos escolares. O aspecto negativo pode ser representado pelo fato de algumas instituições escolares tenderem-se a ensinar apenas os objetos avaliados, configurando assim um “reducionismo curricular e didático” e/ou aplicarem provas padronizadas (simulados); outro ponto relevante seria o abandono das avaliações internas. Todavia, o autor ressalta que a instituição escolar ao incorporar indicadores de desempenho teria mais um elemento para o conhecimento de suas realidades. Assim, aponta o diálogo entre avaliações internas e externas como uma condição para que as escolas avancem nos seus projetos

pedagógicos.

Dialogando também sobre essa temática Sacristán (1998) aponta as avaliações externas como objetos que servem de diagnóstico para amostragens e seleção de sujeitos. Para o autor, as avaliações autoapresentam-se como ferramentas para atingir a igualdade de oportunidades, visto que equiparam os níveis e exigências para todo o território nacional, entretanto esses mecanismos sobressaem-se principalmente como reguladores do currículo, já que tendem por apontar indiretamente rendimentos, habilidades e aprendizagens considerados básicos e que deixam pouco espaço para processos mais complexos de aprendizagem, pois se fixam apenas em informações elementares e delimitadas.

Ademais, outros estilos de ensino centrados no estímulo de outras qualidades podem parecer menos eficazes e uma perda de tempo na preparação dos discentes estabelecendo assim, uma homogeneização para atender as demandas das avaliações externas que por sua vez terminam por limitar a autonomia e a prática docente.

Coadunamos com os autores ao entendermos que as avaliações externas devem ser ferramentas que proporcionem as instituições escolares informações que nortearão ações pedagógicas que primem pelo aprendizado significativo e não apenas esboço para direcionar políticas educacionais que desconsideram os aspectos locais da comunidade escolar.

Dessa necessidade de regulação das políticas educativas com ênfase nos resultados e produtos, desenha-se o conceito de Estado Avaliador, no qual a avaliação aparece como pré-requisito para a responsabilização na educação (MARINHO, 2010). O nosso país, como já citado anteriormente também opta por aplicar avaliações externas.

O sistema educacional de avaliação, segundo informações contidas na página virtual do MEC (2017), denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – é composto pela ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica; ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, popularmente conhecidas como Prova Brasil e Provinha Brasil, também integram o sistema, a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA. Todos esses mecanismos avaliadores articulam-se com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Sobre o IDEB, Barbosa e Ferenc (2014) destacam que a ferramenta visa reunir dois conceitos importantes: fluxo escolar e média de desempenho nas

avaliações. As autoras completam que ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP, a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

Concatenando com essa perspectiva, o estado de Rondônia implantou uma política própria de avaliação externa, denominada de SAERO - Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia, que se soma as outras aplicadas pelo MEC. O SAERO fornece um diagnóstico do desempenho dos estudantes e, por conseguinte, da rede avaliada, em relação aos conteúdos essenciais da Educação Básica (SAERO, 2016), utiliza como referência as orientações curriculares da rede estadual de ensino, cujo documento é o mesmo que norteia a elaboração dos PPP das escolas. As habilidades avaliadas são específicas para cada etapa (5º e 7º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º do Ensino Médio) e para cada disciplina (Língua Portuguesa e Matemática).

Segundo o governo, o SAERO seria mais um mecanismo que busca reverter os números negativos do Ensino Médio obtidos pelo estado, nas avaliações do MEC. A figura abaixo, obtida no portal do INEP, procura apresentar os dados do estado de Rondônia.

Figura 01: Página do INEP



Fonte: INEP, 2017. Acesso em 20/02/2017

A figura acima nos mostra que o estado de Rondônia não atingiu as metas propostas pelos órgãos reguladores nos anos de 2013 e 2015, ficando no último ano avaliado 0.6 abaixo do projetado. Esses indicadores do Ensino Médio acenderam as discussões no estado e nortearam a criação de Projetos de educação integral, dentre eles o Projeto Guaporé, implantado na escola Francisco Alves Mendes Filho, *lôcus* desta pesquisa.

Ademais a Secretaria de Educação no estado de Rondônia tem incentivado a adesão do PROEMI, programa que visa financiar ações inovadoras desenvolvidas pelos estudantes, ampliando o tempo de permanência nas instituições na perspectiva do ensino integral, outra ação está na implementação do Ensino Médio integrado ao profissional em algumas escolas, ampliando as possibilidades aos jovens e tentando superar os indicadores negativos.

Para o Ensino Médio, no que se refere à avaliação externa, toma-se como parâmetro os índices produzidos pelo Enem - Exame Nacional do Ensino Médio. Seus resultados são utilizados como requisito para o ingresso no Ensino Superior; outrora para certificação de conclusão do Ensino Médio³⁶, função exercida anteriormente pelo ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação e como norteadores de índices qualitativos.

A figura 02 procura apresentar uma perspectiva mais delimitada, voltando-se exclusivamente aos números do Ensino Médio na cidade de Ariquemes, onde se desenvolveu a pesquisa:

Figura 02: Desempenho das escolas estaduais ariquemesenses no Enem 2015

Veja as médias das escolas do município em redação e demais áreas do conhecimento avaliadas pelo Enem 2015

Ano: 2015 Rede: Todas Federal Estadual Municipal Privada Pública

Faça o download destes dados

ESCOLAS DE A A Z	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens e Códigos	Matemática	Redação
ANÍSIO TEIXEIRA 50% de taxa de participação (30 participantes)	529 pts	450 pts	473 pts	436 pts	462 pts
CORA CORALINA 54% de taxa de participação (52 participantes)	527 pts	459 pts	474 pts	427 pts	485 pts
HEITOR VILLA LOBOS 81% de taxa de participação (211 participantes)	554 pts	475 pts	496 pts	459 pts	534 pts
RICARDO CANTANHEDE 55% de taxa de participação (202 participantes)	536 pts	457 pts	470 pts	435 pts	484 pts

³⁶ Segundo o MEC a partir de 2017, o ENEM não servirá como meio para se obter a certificação de conclusão do nível médio. Conteúdo disponível em: <http://www.brasil.gov.br>

Fonte: Site QEDU. Disponível em: <http://www.qedu.org.br>. Acesso em 20/02/2017.

A figura apresenta informações sobre o rendimento das escolas estaduais de Ariquemes no Exame Nacional do Ensino Médio 2015³⁷. Os dados revelam uma importante informação, não há registro de discentes da instituição pesquisada na realização do ENEM 2015. Dessa forma, não foi surpresa para a pesquisadora que ao identificar o público alvo da pesquisa para os gestores e professores, se deparasse com o pedido para que suas ações fossem enfatizadas em requisitos solicitados pelas avaliações externas e especificamente o ENEM 2017.

Menegão (2015) propõe-nos uma reflexão ao mostrar em seu estudo que a divulgação dos resultados oriundos das avaliações externas é usada quase que majoritariamente para estabelecer um *ranking* de escolas, estimulando a competitividade e meritocracia. Corroborando esta acepção encontramos na análise do PPP 2016, construído com os servidores e resultado da formação PNEM, a meta de número 3, destinada a gestão, elevar para 4.4 a nota do IDEB 2017 (PPP, 2016, p.119).

A equipe da escola mostrava-se muito preocupada com os números do IDEB e a baixa participação de seus discentes no Exame Nacional. Assim, em semana pedagógica do ano letivo 2017, a direção, coordenadores pedagógicos e professores traçaram um plano de ações para tentar melhorar os dados quantitativos.

Este posicionamento fez com que a pesquisadora compreendesse a força exercida por esses instrumentos avaliativos externos, uma vez que a instituição escolar Chico Mendes, no decorrer, desta pesquisa, centraria esforços e realizaria ações coletivas em 2017 para atingir os indicadores propostos e esperava - se dessa pesquisadora práticas educativas que estimulem a participação no ENEM, melhorando os índices quantitativos nessa avaliação e nas outras as quais os discentes serão submetidos.

4.3 O PPP do Chico Mendes

³⁷ Utilizaram-se os dados do Enem 2015, pois os indicadores do ano de 2016 ainda não estavam disponíveis.

Para o PNEM as proposições sobre as juventudes do Ensino Médio, os desenhos que as DCNEM davam às áreas de conhecimento e os aportes sobre o Currículo tomar-se-iam de sentido durante a reformulação e implementação de um PPP que fosse construído de forma coletiva.

O PPP atual da escola Chico Mendes teve sua reformulação em 2015 e foi finalizado no início do segundo semestre de 2016. A construção do PPP, segundo a gestora, foi privilegiada pelo PNEM, pois este permitiu ao grupo um aprofundamento teórico sobre o Projeto Político e sua complexidade, além de sugerir um compartilhamento de responsabilidades, uma vez que todos precisavam desenvolver alguma atividade relacionada à elaboração do documento³⁸. Anexo ao PPP estão os grupos de trabalho e suas atribuições para a inserção de novas informações e que culminariam na escrita do novo projeto.

ORIENTAÇÕES PARA O GRUPO 02:

1. Atualize o histórico escolar, **Histórico da Escola e Aspectos Legais** (texto descritivo)
2. Elaborem uma linha do tempo por ano - e apresentem os principais fatos da História da EEEFM. Francisco Alves Mendes Filho.
3. Após elaboração a equipe apresentará a linha do tempo para toda comunidade escolar, a qual será validada pelos mesmos.
4. É importante que todos os membros da equipe estejam inteirados da pesquisa.
5. Elabore 01 ou mais sugestões de ações dentro de cada gestão dentro do espaço escolar:
6. - Gestão Resultado Educacional
7. - Gestão de Pessoas
8. - Gestão de Serviços e Apoio Pedagógico
9. Quais as fraquezas e eficácias percebidas pelo grupo dentro do contexto escolar? (PPP EEEFM FRANCISCO ALVES MENDES FILHO, 2016, p.125)

O trecho acima foi extraído dos anexos do PPP 2016, analisamos os mesmos e confrontamos com as orientações do Caderno de Formação 5, assim observamos que inicialmente a escola cumpriu os direcionamentos do PNEM como buscar envolver todos os servidores ou pelo menos a maioria (BRASIL, 2013e) e diagnosticar a realidade, coletando as informações sobre a comunidade e sobre a instituição (BRASIL, 2013e), estes dados estão expressos no PPP através de gráficos e tabelas, que discriminam desde discentes e seus responsáveis até servidores da escola (PPP EEEFM FRANCISCO ALVES MENDES FILHO, 2016, p.07 – p.38).

³⁸ Informações fornecidas pela vice-diretora no dia 12/12/2016.

Quando questionados sobre o PPP³⁹ todos os docentes entrevistados responderam que conhecem e que participaram do Projeto Político Pedagógico da instituição, entretanto quando solicitados para que discorressem sobre o mesmo, encontramos as seguintes respostas que nos chamaram a atenção:

“O PPP aborda bastante as questões sociais da realidade local, deixando um pouco a desejar sobre questões pedagógicas, como, por exemplo, as metodologias que podem ser adotadas no processo ensino-aprendizagem.” (Professor Machado de Assis)

“Essa reorganização curricular deveria ser realizada com mais tempo e mais debates sobre a proposta.” (Professora Lígia Bojunga)

“Precisa ser revisto, reavaliado e reformulado.” (Professora Cora Coralina)

“Não sei.” (Professora Cecília Meireles)

Mediante a resposta do professor Machado de Assis e através da nossa observação no *lócus* da pesquisa, acreditamos que as delimitações e direcionamentos adotados pela escola no documento elaborado refletem amplamente a vontade de contribuir com a formação do cidadão ativo, participante e transformador do local onde está inserido. As afirmações de Betini (2005) corroboram o nosso entendimento e nos ajudam na análise do documento da instituição quando o autor destaca que

Ao se construir o projeto político-pedagógico, é fundamental que se tenha em mente a realidade que circunda a escola; realidade que se expressa no contexto macro da sociedade: econômico, político e social; e aquela que se verifica ao entorno da escola. A realidade macro da sociedade, certamente, afeta a vida da escola, assim como também a afeta a sua realidade interna específica, o seu funcionamento, possibilidades e limites. Não levar em consideração os aspectos sociais que envolvem a escola no planejamento educacional, mesmo em nível micro, pode fazer com que o planejamento falhe em seus resultados. (BETINI, 2005, p.39).

Todavia os questionamentos apresentado por Machado de Assis e pelos outros docentes entrevistados no que tange às questões pedagógicas; o tempo destinado aos debates para o entendimento; a organização curricular e a vontade expressa da reformulação de um documento recém - elaborado, abrem lacuna para alguns apontamentos que se seguem:

³⁹ Pergunta 21 do questionário aplicado.

- a) Com a instalação do Projeto Guaporé, à medida que se instituíra uma “nova” organização curricular também se pensava em um Projeto Político Pedagógico que contemplasse a nova realidade da instituição, por isso o PNEM mostrou-se como momento oportuno para as discussões que se iniciariam na escola, assim a gestão “uniria o útil ao agradável”;
- b) É necessário destacar que tanto o projeto Guaporé quanto o PNEM são políticas verticalizadas que terminam por desaguar na escola, para a instalação do Projeto Guaporé não houve pesquisa e nem diálogos com a comunidade escolar e a formação continuada PNEM é uma política de formação docente nacional.
- c) Ambos os projetos têm prazo para implantação e desenvolvimento.

Diante disso, questionamos: a ligeireza para desenvolver as atividades durante os encontros do PNEM e para elaborar um documento oficial voltado a uma política educacional (Projeto Guaporé) já implantada há algum tempo, não teriam comprometido os debates, quando estes se voltaram às questões pedagógicas?

Como já caracterizado, os docentes da escola que participaram da formação, em sua maioria, lecionam em mais de uma instituição, por isso o único tempo disponibilizado aos professores para os estudos dos cadernos e desenvolvimento das atividades, segundo essa pesquisa, eram em sábados e feriados letivos⁴⁰. Quanto aos textos apresentados na formação, que exigiam leituras individuais, foram caracterizados por alguns docentes como: “continham conteúdos bastante teóricos⁴¹” e traziam informações que “não foram esclarecedoras⁴²”. Podemos considerar o tempo destinado aos encontros, que envolvia as leituras prévias caracterizadas por um dos entrevistados como cansativas; os encontros em dias de sábado; as atividades que tinham que ser planejadas em períodos contrários aos de suas atividades rotineiras, uma vez que os docentes precisavam trabalhar em grupo e os horários não eram compatíveis, como fatores negativos a formação, essas ponderações dos docentes tanto sobre o tempo destinado aos estudos quanto ao material de formação apontaram a necessidade de que os aportes teóricos

⁴⁰ Informação obtida através da questão 09 do questionário aplicado.

⁴¹ Resposta apresentada pelo professor Machado de Assis na questão 10 do questionário.

⁴² Resposta apresentada pela professora Cora Coralina na questão 10 do questionário

oferecidos para a formação apesar de serem “bons, extremamente interessantes⁴³” tivessem sido melhores estudados e debatidos, haja vista de que as temáticas apresentadas eram oportunas ao momento, traziam assuntos pertinentes as realidades do Ensino Médio.

É importante salientar que o tempo destinado a formação e capacitação docente está regulamentado. A Lei 9394/96 através do artigo 67 garante aos docentes o direito de ter um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” e o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, entretanto não há quantificação do tempo destinado aos estudos, o que permite que estados e municípios regulem esse período através de suas próprias legislações, é o que acontece no estado de Rondônia, a legislação estadual Lei Complementar n. 867, de 12 de abril de 2016, impõe aos docentes com regime de 40 horas semanais, o total de 32 aulas semanais (artigo 66, § 4º), fazendo com que cursos de aperfeiçoamento, formação continuada ou capacitação sejam realizados em sábados ou feriados letivos, fatores que desestimulam a participação e desvalorizam momentos extremamente importantes para a atualização docente.

O próprio Caderno de Formação 5 alertava a sobre a importância da discussão coletiva para a organização da metodologia, da seleção dos conteúdos, da forma de avaliação que deveriam ter o educando como centro (BRASIL, 2013e, p.44). O Projeto Político Pedagógico de uma instituição escolar é um instrumento que reúne informação sobre o currículo, métodos, comunidade externa e interna; possibilita a organização do trabalho e da rotina pedagógica, pois contém as ações, que planejadas, serão executadas por todos os integrantes da instituição. Todo projeto elaborado adota uma postura política, já que norteia as ações e prioridades da escola na busca em atingir uma sociedade pluralista e com novas exigências (GADOTTI, 1994).

A importância da coletividade para a construção do PPP é ressaltada por Batista (s/d) quando a autora destaca o momento como um espaço para compartilhar experiências e delinear ações:

No desenvolvimento do P.P.P. por meio de um planejamento participativo, os atores que fazem parte da escola podem reinventar suas experiências,

⁴³ Resposta apresentada pela professora Cecília Meireles na questão 10 do questionário.

resgatar valores, refletir sobre suas praticas cotidianas, demonstrar seus saberes, dar um sentido mais amplo aos projetos coletivos, além de buscar novos/outros caminhos, possibilidades e ações. Nesse espaço há grande possibilidade de transformação, principalmente se tal desejo se manifestar coletivamente e tiver como intenção organizar o trabalho pedagógico escolar com base nas concepções de educação, sujeito, sociedade, conhecimento. (BATISTA, s/d, p.5).

Nesta perspectiva, as entrevistas demonstraram que apesar da mobilização e sensibilização para o trabalho em grupo, não se possibilitou a construção coletiva do documento, o que houve foi uma divisão das equipes em grupos de trabalho. As respostas obtidas com a professora Cora Coralina e a professora Cecília Meireles também contribuíram para nossa afirmação, visto que elas apontava a necessidade da reformulação e desconhecimento de um documento finalizado no início do segundo semestre de 2016 e o aplicação do questionário da pesquisa data do dia 16/11/2016.

Assim, entendemos que a escola buscou cumprir os requisitos solicitados pela formação: a (re)organização do PPP, entretanto a perspectiva da construção coletiva não aconteceu, pois a mesma concatena múltiplas visões; as expectativas e anseios dos envolvidos na prática educativa, de forma que todos atribuam significado efetivo e não apenas burocrático ao documento, assim, talvez, as falas e não falas⁴⁴ sobre o PPP atual do Chico fossem diferenciadas.

4.4. Do pacto aos desafios de práticas pedagógicas diferenciadas

A escola também tem que buscar os estudantes [...] Vamos buscar e entender e resgatar esses jovens para querer estar na escola e também repensar nossa escola como um todo⁴⁵.

A voz da professora Cora Coralina na epígrafe deste estudo pode nos ajudar a (re)aproximar do debate sobre as ações formativas e pedagógicas nas instituições de ensino; não é possível formular uma políticapráctica de formação que não leve em conta o cotidiano escolar, as especificidades dos sujeitos, os valores culturais.

Apesar de tomarmos para estudo e desenvolvimento dessa pesquisa a

⁴⁴ Um docente não respondeu a questão 21.

⁴⁵ Voz da professora Cora Coralina no questionário aplicado. Vale destacar que para manter o anonimato, por questões metodológicas, optou-se em registrar o nome fictício da professora.

formação continuada PNEM, entendemos que a formação do docente ocorre em variadas instâncias e momentos fazendo com que o docente se constitua dos saberes necessários à profissão.

Os estudos de Tardif (2012) sugerem que os saberes seriam constituídos de informações produzidas, renovadas e disponibilizadas pela comunidade científica, podendo ser mobilizados nas mais variadas práticas, já o saber docente é caracterizado como plural, pois ultrapassa a barreira da transmissão do conhecimento, é resultante das experiências, do contato com os conteúdos disciplinares e curriculares e da formação profissional.

A organização socioeconômica, cultural e científica contemporânea exige dos docentes novas posturas e posicionamentos frente à prática educativa. Estas, acontecerão diante do conhecimento e da experiência, é o que Tardif (2012) nomeou saberes experienciais:

São saberes práticos (e não da prática: eles se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2012, p.49).

Esses conhecimentos não são adquiridos em cursos de formação inicial e nem vêm prescritos nos currículos e projetos pedagógicos, são resultantes da prática educativa em ação. A melhoria da prática passa pela análise da atividade profissional, como ressalta Gadotti (2003, p. 26) “deve partir do professor e de uma nova concepção do seu papel”. Nesse sentido, as palavras de Rubem Alves (2011) sublinham que a questão crucial da educação, portanto, é a formação do educador. Mas como educar os educadores? Nesse panorama, as formações continuadas merecem destaque.

Tomemos o entendimento que os espaços de formação docente continuada são *lócus* para discussão de ações, compartilhamento de ideias, aquisição de conhecimento teórico e auxiliam na construção da identidade profissional. As reflexões de Brzezinski (2002) nos ajudam entender que identidades profissionais apoiam-se em saberes específicos, pedagógicos, nas experiências intra e extrassala de aula e destaca:

“os profissionais devem atualizar, aprimorar e aprofundar os conhecimentos

permanentemente para acompanhar as inovações do campo educacional, portanto a formação continuada é um processo essencial nesta construção, identidade profissional e formação continuada estão entrelaçadas. (Brzezinski, 2002, p.131).

Assim, entendemos a expressão formação continuada como um aperfeiçoamento de uma formação já obtida outrora pelo docente, promovendo oportunidades para renovar procedimentos metodológicos, ampliar os repertórios teóricos e apropriar-se de outros discursos que permeiam o ambiente educativo.

Ao nos apropriarmos da percepção de volatilidade dos sujeitos e das situações é que percebemos que a identidade profissional docente também não é algo imutável, é um processo de construção, reconstrução, de assunção do significado social da profissão. Pimenta (2002) é enfática ao refletir que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (Pimenta, 2002, p.19)

A construção da identidade docente se faz paulatinamente com a atribuição de significados a sua profissão. Ocorre de forma concomitante e deve ser concebida não apenas em termos de individualidade, mas como uma situação aberta, flexível, isto é, momento do sujeito em contínuo intercâmbio e interatividade com o coletivo, ressaltando assim, a importância de espaços de formação continuada docente para construção da identidade profissional.

No PNEM-RO, destaca-se como fator positivo, a realização das etapas da formação continuada que se apropriaram da escola, na qual os educadores estavam inseridos, como *lócus* da formação; o programa propôs-se o voltar dos olhos aos sujeitos e situações próprias de cada instituição escolar, salientando a responsabilidade social de todos os envolvidos no processo. Aqui, cabe o destaque para as proposições de Nóvoa (s/d):

(...), a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de

acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. (NÓVOA, s/d, p.7)

Os estudos de Candau (2009) sugerem que a formação continuada não deve apenas servir como meio de acumulação de técnicas e conhecimentos, deve ser construída através de um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas. As falas elencadas abaixo retratam um momento ocorrido dentro da escola, durante a formação continuada PNEM, no qual os docentes compartilhavam as angústias acerca do papel deles e dos discentes frente ao que a instituição proporciona:

- ◆ Profª E⁴⁶: - até quando podemos tomar oito horas por dia da vida do discente em prol dos nossos projetos educacionais sem ao menos perguntar a eles?
- ◆ Profª S: - os jovens já vêm para escola com uma visão de mundo, e ele chega em uma escola que aparentemente não avançou;
- ◆ Profª I: - os jovens vêm para escola não só para aprender, mas para compartilhar conhecimentos, valores e expectativas. Ele enxergar a escola como um lazer, e quando a escola não é atrativa, e não oferece este espaço aos discentes, há um desencantamento por parte deles;
- ◆ Profª A: - falta dar sentido e significados para diversas coisas que a escola oferece. As vezes o jovem vem de uma família que não tem perspectiva e muitas vezes eles trocam seus estudos por um salário mínimo ou até mesmo por menos como um emprego de babá ou de lavador de carro em um lava jato. A escola tem que mostrar ao estudante que ele pode ir além disso, que existe algo muito melhor lá na frente se caso ele estudar;
- ◆ Profª I: - os estudantes colocam diversas desculpas para abandonar a escola, mas o que se percebe é que a família não incentiva e não dá o devido apoio a seus filhos por ser desestruturada e necessita que o filho trabalhe para ajudar em casa. A escola também tem que buscar os estudantes, vamos para de falar dos problemas de professores, vamos buscar e entender e resgatar esses jovens para querer estar na escola e também repensar nossa escola como um todo;
- ◆ Profª S: - talvez hoje estamos tão decepcionados com algumas questões da educação que vemos os discentes como culpados, e tudo é dito como indisciplina. Temos que ver o que é indisciplina, violência ou incivilidade e procurar melhorar tudo isso junto com os estudantes;
- ◆ Prof. O: - é complicado acompanhar a nossa juventude, pois eles se aperfeiçoando cada vez mais, enquanto nos professores não temos nem tempo para ler;
- ◆ Profª E: - a insegurança da juventude em relação a educação é devido a instabilidade educacional que nos mesmo temos dúvidas;
- ◆ Prof. J: - eu me sinto igual meus discentes. As vezes você senta e discute e tudo continua igual, como você vai ouvir seus discentes se

⁴⁶ Este trecho foi retirado do Relatório do PNEM elaborado pela própria escola, o documento descreve os encontros da formação, nele os docentes são identificados apenas por letras do alfabeto, desta forma não pudemos identificar quais falas específicas eram dos professores entrevistados por nossa pesquisa, no entanto, segundo informação repassadas pela orientadora de estudo, os mesmos estavam presentes no momento de estudo.

ninguém ouve a gente. Mudamos o currículo do estado e fizemos nossas sugestões e não colocaram nada do que propomos;

♦ Prof. V: - o discente busca aquilo que é do seu interesse e não vamos conseguir acompanhá-los, mas podemos pedir ajuda a eles. Nossa função principal é mostrar aos discentes e a sociedade que a educação é a ferramenta mais importante de uma nação. Não adianta nós passarmos inúmeros conteúdos que não vai resolver enquanto a educação não for dita como a mais importante pelos olhos de todos, se conseguirmos atingir este objetivo já estaremos meio caminho andado;

♦ Prof. X: - nossos discentes hoje têm muitas informações e acaba por não saber de nada;

♦ Prof. L: - nos rotulamos demais nossos discentes, devemos ouvi-los, e devemos ter tempo para os jovens; (RELATÓRIO DO PNEM, 2015, p.03)

As falas dos docentes durante a formação continuada PNEM são importantes, demonstram que a formação abriu espaços para que os docentes expusessem suas opiniões, entretanto por si só não bastam, precisam estar impregnadas de criticidade e da capacidade de ação. Para Gadotti (2003)

Muito sofrimento da professora, do professor, poderia ser evitado se a sua formação inicial e continuada fosse outra, se aprendesse menos técnicas e mais atitudes, hábitos, valores. Antes de se perguntar o que deve saber para ensinar, a professora deve se perguntar porque ensinar e como deve ser para ensinar. Muita dor poderia ser evitada se o professor, a professora, aprendessem a organizar melhor o seu trabalho e o de seus discentes e alunas, se aprendessem a sistematizar e avaliar mais dialogicamente, se tivessem aprendido a aprender de forma cooperativa: o individualismo da profissão mata de ansiedade e angústia, leva ao sofrimento e até ao martírio do professor comprometido e à desistência daquele que perdeu a esperança. (GADOTTI, 2003, p.33).

Compreender que a escola é diálogo e coletividade é um dos pontos essenciais para a prática educativa. Muitas atividades desenvolvidas no espaço escolar aplacariam as angústias docentes e quiçá alcançariam êxito. As formações continuadas devem ser espaços para que as afinidades e habilidades coletivas sejam desenvolvidas, Freire (2014) nos ajuda a refletir quando destaca:

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 2014, p. 133).

Nesse contexto de coletividade é que a formação falava de (re) construção do currículo, visto e propagado como algo dinâmico, mutável para atender as perspectivas de uma sociedade em constante evolução, por isso os momentos na formação complementavam-se, as discussões norteadas pelo referencial teórico era

seguida de ações específicas para alguma situação, buscando mitigar os problemas locais. Nessa acepção, Candau (2009) nos instiga a pensar que a prática necessita partir de questões existentes na sala de aula, é preciso compreendê-las e buscar formas de trabalhá-las, coletivamente.

A formação continuada PNEM reiterou a necessidade de trabalhos interdisciplinares e coletivos, visto que todas as ações do ambiente escolar convergem em um único objetivo: a formação do discente. Entretanto ratifica a necessidade das especificidades dos componentes curriculares quando afirma que não se deve suprimir a visão particular que esses podem atribuir aos conhecimentos.

Quando nos aproximamos da discussão sobre a interdisciplinaridade como método, Ramos (2011) nos ajuda a compreender que é uma reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, isso tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. Por sua vez, Frigotto (1995) acentua a necessidade do trabalho interdisciplinar;

O trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. (FRIGOTTO, 1995, p. 33).

Os Cadernos de Formação enfatizaram a necessidade de um arranjo curricular que primasse pela interdisciplinaridade, não devendo apenas conectar os conhecimentos, mas contextualizá-los. O contexto é aqui entendido como ir além de situar de conhecimento com as práticas sociais; seria uma estratégia para análise da realidade que toma como base o conhecimento sistematizado e tem como ponto de partida o concreto; podendo se aproximar das reflexões de Domingues, Toschi e Oliveira (2000) ao entenderem que por meio da contextualização seria possível relacionar disciplinas com o cotidiano dos discentes, com a realidade das escolas, com as características locais e regionais.

Os participantes da escola Chico Mendes listaram algumas atividades que consideraram práticas diferenciadas e que de alguma forma contribuíram para a

melhora das competências docentes e trouxeram aprendizado contextualizado aos discentes, a saber: o uso das tecnologias na escola, o perfil dos docentes e suas expectativas perante aos discentes; as expectativas dos jovens da escola diante do mercado de trabalho e o currículo da escola.

As atividades desenvolvidas durante a formação culminaram inicialmente no I Seminário de Pesquisas Científicas, momento no qual, docentes apresentaram as pesquisas realizadas como a comunidade do Ensino Médio; posteriormente essas informações foram consideradas na elaboração do PPP. A figura abaixo procura apresentar um trabalho elaborado para este evento do PNEM.

Figura 03: Banner apresentado durante o I Seminário de Pesquisas Científicas



I SEMINÁRIO DE PESQUISAS CIENTÍFICAS DA ESCOLA E. E. F. M. FRANCISCO ALVES MENDES FILHO - 2014

Pacto Nacional Ensino Médio
Rua Paranával, n. 4678 - Setor 09, fone: (69) 3536-0489, Ariquemes (RO).

O CURRÍCULO ESCOLAR: UMA EXPECTATIVA DE MUDANÇA

AUTORES: Alexandre dos Santos, Osmar Weber, Maria Lúcia Malheiros, Marcelo Prado e Nivaldo José.
ORIENTADORA ESTUDO: Edaiane Sana de Freitas

Palavras-chaves: Currículo. Estudantes. Ensino/aprendizado. Metodologia.

Introdução
O currículo de uma escola deve acompanhar a evolução deste mundo globalizado em que vivemos. Ter conhecimentos que prepare "o educando para o trabalho e a cidadania, de modo que ele possa continuar aprendendo e ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores". (caderno 4, p. 6) ser adaptado de modo que educando tenha uma visão micro, médio e macro do mundo em que vive. A escola tem a obrigação de investigar entre estes jovens estudantes o podemos fazer para melhorar este currículo e juntos construirmos uma base mais sólida dentro da escola.

Objetivo Geral
Levar os alunos a pensar sobre o que é o currículo e o que mudariam ou acrescentaria no atual currículo desta escola.

Materiais e Métodos
A abordagem deste estudo é qualitativa e interventiva. Cada professor se responsabilizou por uma turma de posse de papel madeira onde os alunos colocaram o que mudariam e o que acrescentaria no currículo desta escola, ficando exposto no mural da escola durante uma semana. O estudo é realizado no contexto da EEEFM Francisco Alves Mendes Filho com os alunos do ensino médio regular e EJA.

DEBATES

Conclusão
Em análise os estudantes exprimiram suas mais remotas ideias para fazer da escola um lugar mais prazeroso. Em tese percebe-se que eles pedem inovações tecnológica, e uma infraestrutura mais adequada para aulas práticas. Logo um ensino de qualidade com entretenimento e aprendizagem.

Referências
Brasil. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carlos Artur Simões, Monica Ribeiro da Silva] - Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.
Brasil. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pereira] - Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

Resultados

- Aulas diferenciadas, com novas metodologias, nas disciplinas de Química, Biologia e Filosofia.
- Aulas diversificadas e práticas voltadas para o mercado de trabalho.
- Realização de Excursões.
- Aulas preparatórias para o Enem
- Reforço escolar no período integral.
- Mais conteúdos em todas as disciplinas.
- Mais Oficinas.
- Disciplina de Produção de textos.
- Duas aulas de Educação Física.
- Cumprir com os projetos.
- Água gelada, melhoria das condições dos banheiros, iluminação, are-condicionados.
- Cumprir com a rigidez prevista nas normas da escola.
- Melhorar a segurança na escola.
- Dar prioridade para as disciplinas de Matemática, Português, História, Geografia e Biologia.
- Encerrar a Educação Física.
- Aprender a falar inglês e Espanhol fluentemente, a partir de aulas práticas.
- Modificar o horário de aula no período noturno, principalmente devido ao cansaço apresentado no último horário.
- Aulas mais dinâmicas em Artes, envolvendo a Cultura e as manifestações artísticas.
- Mais seminários para trabalhar a oratória.
- Aulas de História e Geografia de Rondônia desde o 1º ano.
- Aumento da carga horária das disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia, passando de 2 horas/aulas para 3 horas/aulas.
- Laboratório de Ciências Naturais.
- Aulas de Informática.
- Cursos Técnicos e Profissionalizantes.
- Professores que falem, fluentemente, a língua inglesa e o espanhol.
- Aulas de Robótica
- Aulas de LIBRAS
- Estudo do corpo humano em Biologia.
- Revisão de conteúdos ou fazer "provinha" para cada conteúdo trabalhado.
- Valorizar a produção de textos em todas as disciplinas.
- Melhorar os ensinos em Artes e Filosofia
- Aumentar a carga horária de Espanhol e Inglês.
- Mais interação com o professor em vez de escrever.
- Liberar a rede Wi-fi na hora do recreio.
- Aulas de raciocínio lógico.
- Aulas voltadas para a Política e para as datas comemorativas.
- As salas da Biblioteca e Informática deveriam abrir às 7:00hs e fechar às 23:00hs.
- Mais exercícios em História.
- Mais aulas de Filosofia e Sociologia.
- Mais aulas de Língua Portuguesa
- Mapas nas salas de aula.
- Melhorar o lanche (cardápio).
- Aprender a utilizar as novas tecnologias.
- Mais aulas de Leitura e cobrar mais questões ortográficas.
- Tirar a disciplina de Artes
- Aulas de prevenções e instruções relacionadas à saúde.
- Aumentar as aulas de Geografia e História.
- Retirar o momento cívico da noite, porque atrapalha as aulas.
- Os 3º anos do ensino médio deve focar em cursos preparatórios pra concursos e vestibulares.
- Aulas de Computação, Teatro.
- Tirar Química e Física do Currículo.
- Sugestão: inserir aulas de Música, Economia.
- Tirar Inglês e Filosofia
- Tirar Filosofia e Educação Física.
- Colocar Educação Sexual, Economia e Tecnologia.
- Integrar as disciplinas de Física e Química.

Ariquemes - RO 2014

Fonte: Acervo da Escola Francisco Alves Mendes Filho

A figura demonstra uma das ações desenvolvidas na instituição oriundas dos momentos de formação; eram atividades que buscavam o trabalho interdisciplinar e

que envolviam os docentes e discentes. Entretanto a busca por esse trabalho coletivo foi um grande desafio para a instituição, fato esse percebido pelos docentes e afirmado por um dos professores, quando indagado, através do questionário da pesquisadora, se havia sentido alguma dificuldade no decorrer da formação: “Sim, Houve dificuldade para pensar formas de interligar disciplinas usando práticas interdisciplinares⁴⁷”.

Santomé *apud* Augusto e Caldeira (2001) ressaltava que a prática interdisciplinar exige que o professor tome posicionamentos diferenciados

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular (SANTOMÉ *apud* AUGUSTO e CALDEIRA, 2001, p.140).

A tentativa de estabelecer através de ações do programa e o reconhecimento de que é preciso uma disposição por parte de todos os envolvidos ao adotar uma postura interdisciplinar, faz com que o professor rompa com a fragmentação do currículo, passando ao papel de professor que reflete e age sobre sua prática.

Para Perrenoud *et al* (2002) os professores devem ser vistos como atores do sistema, devem propor transformações através do seu engajamento, mobilizando competências para construir novas competências, essas por sua vez devem ir além da identificação de situações e problemas que podem ser controlados ou resolvidos, envolvem orientações éticas, saberes e capacidades cognitivas para a percepção e agilidade na resolução.

Ainda, segundo o autor, esses recursos são construídos durante ao longo do tempo, através da acumulação ou formação de novas ações que modificam as práticas educativas, nesse sentido, ganha ênfase a organização do trabalho docente através do trabalho coletivo que serviria para enriquecer as práticas.

A prática educativa é fluida, fugidia, difícil de limitar e complexa (ZABALA, 1998, p.16), nelas estão expressos todos os posicionamentos éticos, morais e pedagógicos do docente. Analisar a prática é tarefa indissociável da inovação, da formação e da coletividade, uma vez que buscamos inovar algo, quando percebemos carências que devem ser mudadas; a formação oferece-nos subsídios teóricos que fundamentam nossa prática (ZABALA, 1998, p.233) e o

⁴⁷ Resposta obtida no item 18 do questionário.

compartilhamento através da coletividade serve-nos como autoformação.

Destacamos como positivos as temáticas tragas pelo PNEM, o espaço de diálogo aberto dentro das escolas enquanto política de formação continuada, estes são importantes para uma etapa do ensino que em Rondônia que há tempos carecia de reflexões e debates, já que a quantidade de formações destinadas ao nível médio é relativamente baixa (FREITAS, 2015), (SOUZA E GOUVEIA, 2010).

Entretanto, as falas das professoras citadas durante a pesquisa deixaram transparecer os dilemas existentes no campo da formação continuada. A crescente oferta de formações continuadas nas últimas décadas (GATTI, 2008) das quais os professores das redes estaduais e municipais obrigatoriamente devem participar e a eficácia dessas formações para a prática pedagógica são quesitos que devem ser considerados. Gatti e Barreto (*apud* Souza e Gouveia, 2010) destacam que

as práticas pedagógicas do professor apresentam algumas das transformações pretendidas durante o processo de formação. Entretanto, findo este, a tendência é a de uma permanência reduzida das novas práticas ou mesmo de uma apropriação de tal ordem que elas não são mais reconhecidas. (GATTI E BARRETO *apud* SOUZA E VEIGA, 2010, p.7).

Ainda sobre o universo das formações, Polimeno (*apud* Alferes, 2009) traz afirmações que vão ao encontro dessa pesquisa, a autora afirma em seus estudos que as formações continuadas apresentam-se como programas que partem da estaca zero, não integram uma formação permanente e desconsideram o exercício profissional, o conhecimento do docente e as condições de trabalho. Essas ponderações evidenciam a negativa obtida num primeiro momento dessa pesquisa quando os docentes do Chico Mendes rejeitaram a proposta inicial da nossa pesquisa que teria como produto final formação continuada.

No que tange ao PNEM e seu desenvolvimento no Chico Mendes, as reflexões tragas não podem ser desconsideradas, pois propiciaram momentos importantes e práticas diferenciadas durante a formação, todavia essas práticas não se fortaleceram, careciam de mais tempo para que os debates realizados durante os encontros fossem internalizados e de fato se transformassem em ações efetivas, esse posicionamento é ratificado pelas nossas observações na instituição, nas posturas e discursos perante a descontinuidade das políticas de formação continuada, tidas como bandeiras partidárias que se transformam em ações descontextualizadas, fatos vistos e vividos por nós através das últimas políticas governistas.

5. POR UMA AÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR DO CHICO MENDES

As reflexões e considerações aqui traçadas envolvem a elaboração de uma proposta que contemple a pluralidade, os contextos e a situacionalidade das práticas sociais e educativas da área de Linguagens, abrindo espaço para um processo de aprendizagem significativo e crítico, resultante da participação democrática dos sujeitos envolvidos na escola - estudantes, docentes, funcionários e comunidade – e das buscas de conhecimento.⁴⁸

O PNEM apresenta aos docentes cursistas um caderno específico à área de Linguagens. É sabido que esse movimento de arranjo curricular em áreas de conhecimento encorpou-se durante os anos 90 com os PCNEM (2000) e PCN's (2002); entretanto apenas em 2010 é que a área Linguagens e seus respectivos componentes curriculares - Língua Portuguesa, Língua Materna (populações indígenas), Língua Estrangeira (Língua Inglesa e Língua Espanhola), Arte e Educação Física – foram definidos visando articular os seus conteúdos com vistas a tomar como objeto a atuação dos sujeitos em práticas sociais.

Ao trabalhar área de conhecimento Linguagens a formação continuada buscava apresentar aos docentes a diversidade de juventude dos discentes do Ensino Médio, produtos de variadas ações sociais, expectativas, tempos e lugares diversos. Ao mostrar o jovem envolto pelas variadas linguagens e como sujeito que se posiciona perante aos discursos que são produzidos por outrem ou que ele mesmo produz (BRASIL, 2014d, p.14), o PNEM ressalta a importância das múltiplas linguagens para um aprendizado significativo .

Ao pensarmos no termo linguagem tomamos como norteadora a construção de Koch que a caracteriza “como forma de ação ou interação” (2003, p. 7). Desta forma, este ser humano é percebido como produto das relações e ações sociais e vai construindo suas capacidades discursivas ao mesmo tempo em que vai se constituindo como sujeito em modos e tempos variados, através do convívio com outras vozes, outros entendimentos e pontos de vista diferenciados.

Ao compreender a amplitude dessa concepção exige-se o desenvolvimento de atividades educativas que façam sentidos aos sujeitos, “eles precisam ser contemplados em uma interação autêntica, onde haja espaço para as opiniões, os debates, as decisões” (BRASIL, 2014d, p. 16). Apoiando-se nesse ideário, a formação instiga os educadores a transporem a visão mimética do currículo, e convida os docentes de Língua Portuguesa a repensarem suas práticas educativas,

⁴⁸ Caderno IV - Linguagens, Etapa II, p.07.

muitas delas baseadas em um ensino imitativo e reprodutivo. A prática da sala de aula, os mecanismos teóricos, as orientações, formações e compartilhamento de experiências sinalizam o ensino da língua mais funcional, voltado às funções comunicativas e contextos culturais variados.

Antunes (2009) já destacava a importância de se direcionar o ensino da língua a atividades centradas na prática discursiva baseadas em funções comunicativas e contextos culturais diversos, e sobre isso alertou:

(...) já contamos com elementos a partir dos quais podemos traçar um caminho de ensino de língua que se distancie da mera exploração da metalinguagem, com suas nomenclaturas e classificações infundáveis e que seja centrado nas funções sociais de interação verbal.(ANTUNES, 2009 p.233).

Assim, cabe ao docente, a necessidade de realizar com os educandos uma ação reflexiva sobre a língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas, destacando ainda a imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição do falante. Em outras palavras, “refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita” (FARACO, 2008, p.157).

Todavia, o pensar sobre a língua é apenas uma faceta da área de linguagens. Nessa área, a formação listava conhecimentos que quando mobilizados contribuíam para a aprendizagem significativa no Ensino Médio: a organização e o uso crítico das diferentes linguagens; a cultura local, o patrimônio local, nacional e internacional; a diversidade das linguagens; a naturalização/desnaturalização das linguagens nas práticas sociais; autoria e posicionamento na realização da própria prática e o mundo globalizado, transcultural e digital nas práticas de linguagem (BRASIL. 2014d, p.17). Sobre isso ressaltava:

Nossos estudantes precisam desenvolver sofisticados saberes relacionados à leitura e a produção textual em línguas maternas e estrangeiras, contemplando várias esferas sociais e discursos, precisam se apropriar criticamente das manifestações da cultura corporal de movimentos e das práticas e movimentos artísticos compreendendo, além disso, a reflexão sobre o mundo digital, os projetos de vida, as possibilidades e questões relativas ao trabalho etc. (BRASIL, 2014d, p. 18).

Partindo dessa óptica, os componentes apresentam vastas possibilidades para o desenvolvimento desses conhecimentos, cabe destaque a prática pedagógica

docente, que se mostra como caminho essencial para oportunizar essas construções aos estudantes.

Durante uma das entrevistas aos serem questionadas pela pesquisadora sobre práticas pedagógicas diferenciadas com o ensino da língua voltadas ao Ensino Médio, os docentes destacaram o projeto ocorrido na escola intitulado “Eu sou Malala”,

(...) “A escola toda leu o livro “Malala”, fizemos trabalhos, fizemos exposição, foram feitos inúmeros trabalhos envolvendo todas as disciplinas, inclusive teve que ser dividido, era muita coisa, os discentes participam sim”. (Depoimento da profa. Cecília Meireles, 26/11).

O Projeto “Eu sou Malala” era um projeto que objetiva a leitura do mesmo livro por todos os segmentos de ensino da instituição, com as devidas alterações que cada faixa etária necessitava. A culminância da atividade deu-se com um momento coletivo, no qual o conteúdo abordado no livro era apresentado através de várias perspectivas, cada disciplina abordava uma temática presente no texto e o docente responsável optava pela forma de exposição.

Ao longo da conversa as docentes enfatizaram que eles já fizeram vários projetos na escola e acreditam que se o professor estiver motivado, ele rompe com os paradigmas do ensino tradicional e busca práticas contextualizadas, todavia, durante a entrevista, a professora Cora Coralina fez questão de enfatizar que não são apenas recursos humanos que fazem práticas pedagógicas serem diferenciadas, estas necessitam, por vezes, de recursos financeiros e exemplificou:

“No Projeto Malala, não tinha nem livro para os discentes lerem, era um projeto de leitura...como pode ter um projeto de leitura sem livro pra ler...entendeu?...como posso levar um (1) livro para um discente? Um livro para uma turma toda ler, se ele tem que ter em mãos, por escrito, então eu acho que muitas coisas foram falhas”. (Depoimento da profa Cora Coralina, 26/11)

Apesar das dificuldades encontradas para a execução do projeto, o mesmo é mencionado como uma boa experiência pelas docentes para os docentes. A vice-diretora e a supervisora também mencionaram o projeto como um diferencial, entretanto cabe destaque para a fala da professora Cora Coralina que reflete a realidade da maioria das escolas brasileiras que contam com o protagonismo dos professores quando estes querem executar atividades que rompam com as formas

tradicionais de ensino.

Enquanto as docentes descreviam o projeto “Eu sou Malala” e outras atividades referentes à língua portuguesa, percebemos nas falas e gestos a preocupação dos docentes com a leitura, isso também se comprovou ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico – 2016, que listou obras literárias a serem lidas do 6º ano do EF ao 3º ano de EM. O registro das obras no PPP serviria também para possibilitar a compra do acervo. Antunes (2009, p.193), sobre o espaço da leitura dentro das instituições escolares, destaca que “a leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação”.

A ênfase sobre a leitura também foi percebida em um momento de conversa com a gestão, representada no momento pela vice-diretora, segundo a mesma a professora Cecília Meireles, apesar de ter um turno de trabalho de 60 horas, realiza muitas atividades diferenciadas na área de Língua Portuguesa com o público do Ensino Médio, ela integra a leitura de livros a teatro, vídeos e documentários:

“volta e meia os meninos da Cecília Meireles fazem alguma coisa diferente. Teve uma vez que eles fizeram um vídeo de comédia e passaram no pátio para todo mundo ver, foi muito engraçado, ela estava trabalhando um tipo de gênero textual e eles acabaram fazendo o vídeo.”⁴⁹

Consideramos, portanto que a escola tenta realizar ações nas quais a linguagem é vista como forma de interação verbal, como uma ferramenta expressiva que se encontra disposta ao usuário da língua, que se apropria dela segundo suas necessidades e que a (re) constrói sempre que preciso (GERALDI, 2013).

Sobre o trabalho com gêneros textuais variados, Antunes (2009) sugere que os critérios para a escolha desses gêneros deve ocorrer conforme cada estágio da escolaridade; poderia advir a observação das ocorrências comunicativas atuais, ou seja, daquilo que, de fato, é usado no cotidiano de nossas transações sociais.

Através dos gêneros textuais se pode identificar o interlocutor, seu papel social e dosar a informação que este deverá receber e de que forma isso ocorrerá; assim usamos a língua como forma de participação no mundo.

Para Geraldi (2013) quando desenvolvemos no discente habilidades de

⁴⁹ Fala da vice-diretora em um dos encontros com a gestão, no momento em que foi questionada sobre práticas diferenciadas com a Língua Portuguesa na escola.

expressões e compreensão da mensagem, estamos percebendo a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, usada para situações concretas de interação, ainda segundo o autor o ponto de partida para todo o processo de ensino aprendizagem da língua é o texto.

Koch (2014) nos instiga a refletir o texto como uma atividade consciente, criativa, na qual o sujeito escolhe os meios para realizar seu objetivo, é ato intencional. A argumentação é uma característica que utilizamos, dotada de intencionalidade, para influir no comportamento de outrem. Para a mesma autora (2011), a argumentação constitui ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz um ideologia.

Nesse cenário constituiu-se a proposta de ação no Chico Mendes e dialogando com a epígrafe do texto, buscamos de forma coletiva, uma proposta que abrisse espaço para uma aprendizagem significativa e crítica e tomasse a língua como interação fundada na argumentatividade.

5.1 De olho nos cadernos do PNEM: ações possíveis com a Língua Portuguesa

Em busca de práticas pedagógicas no universo da Língua Portuguesa e no intuito de afinarmos nossas falas, consideramos os dados obtidos em todos os momentos que frequentamos a escola, as escritas no questionário; os encontros que possibilitaram a troca de experiências; as entrevistas e até mesmo as conversas informais, aquelas que ocorrem nos bastidores, nas quais os docentes estavam somente com a pesquisadora. A pesquisadora sentiu-se completamente à vontade dentro da instituição e os participantes à vontade com a pesquisadora.

Nesse enlace, lançamos algumas falas obtidas durante esses momentos e que serviram para delinear a proposta de ação. Em uma das entrevistas, realizadas com os docentes, quando pensávamos o que fazer, o professor Machado de Assis manifestou-se: “a intervenção tinha que vir por parte da formação, eles (discentes) não tem uma perspectiva... assim... um sonho mais alto... Eles são muito conformados...”. Esse cenário desanimador que o docente expôs também encontrou respaldo nas palavras da professora Cecília Meireles: “Esses meninos precisam fazer o Enem, eles são muito desanimados...se eles soubessem que podem receber bolsa de até 100% para cursar a faculdade.”

Segundo os docentes e a equipe pedagógica, representada pelas

supervisoras, as falas representam uma realidade da instituição: o desinteresse dos discentes por não acreditarem na continuidade dos estudos após o término do nível médio, ora por desconhecimento das regras e informações para inserção no nível superior, ora pela caracterização da instituição, descrita outrora na seção 02, que revela-nos uma comunidade formada por trabalhadores assalariados e com muitos problemas sociais e econômicos.

Essas ponderações lançaram-nos a reflexões sobre o cenário que se desenha ao jovem ariquemense ao término do EM e questões emergiram: Como e de que forma ocorre o acesso ao nível superior em nossa cidade? As bolsas de estudo que propiciam o desconto em instituições privadas, são acessíveis sob que requisitos? Os docentes realmente conhecem as instituições que estão em nossa cidade e suas políticas de acesso? São questões que mostraram-se pertinentes ao nosso próximo passo: um encontro com os discentes da escola, mas que certamente não se esgotarão nesse trabalho.

É importante ressaltar que os docentes de Língua Portuguesa sentem a necessidade de contribuírem, de buscarem soluções para ampliar os horizontes linguísticos dos estudantes. Num outro momento, numa conversa informal e sentindo-se bem à vontade, a professora Cecília Meireles explanou o desejo em dedicar-se mais aos discentes, entretanto devido a sua jornada de 60 horas semanais, ela não conseguia trabalhar efetivamente a produção textual e ressalta a importância do gênero dissertativo argumentativo para os jovens, ela acena que o domínio da capacidade discursiva, talvez propiciasse aos discentes outras perspectivas profissionais.

Cabe destaque para a necessidade das gestoras da escola em alavancar os índices quantitativos, conforme descrito na seção 04. Dessa forma, docente, supervisora e pesquisadora afinaram o discurso e dessa colaboração emergiu a proposta de ação que primou por desenvolver práticas pedagógicas na área da linguagem, especificamente com a língua materna, voltadas exclusivamente à produção textual para que contribuíssem ao protagonismo juvenil e dessa forma, servissem para motivar os educandos, mostrando-lhes horizontes que podem ser alcançados com o domínio da escrita argumentativa.

O ponto de partida foi estabelecido, um encontro com os discentes para que pudéssemos identificar o interesse dos estudantes pela temática proposta. A pesquisadora fez o chamamento dos discentes; foi em todas as salas de Ensino

Médio, no dia 27/02/17, e fez o convite para que os mesmos participassem de um encontro cujo tema transitaria na área de produção textual.

Cabe destaque para o apoio recebido pela professora Cecília Meireles, enfatizando a importância da temática para o protagonismo desses jovens. Também merece destaque a importância que os docentes de outras disciplinas deram a ação.

5.2 Ação-reflexão-ação com os estudantes do Chico Mendes

O encontro com os discentes aconteceu no dia 09 de março de 2017 e teve como tema: O ato de argumentar e sua presença em nossa vida. Os objetivos eram: Compreender o que era um texto dissertativo-argumentativo; Reconhecer a estrutura de um texto dissertativo e Conhecer as competências discursivas que são avaliadas na produção textual do ENEM⁵⁰.

Foi dada a largada com os sujeitos do Ensino Médio; iniciamos o encontro com a apresentação da professora-pesquisadora, local de trabalho, formação e breve síntese da pesquisa-ação do mestrado que deu origem àquele momento. Apresentamos aos discentes os dados estatísticos que nortearam a construção dessa ação coletiva por parte da professora e supervisora.

Esse momento gerou discussão e debate entre os educandos que se mostraram preocupados com as informações e com a imagem que os números produzem sobre a escola. Ressaltamos a responsabilidade que a equipe gestora e os docentes têm com a instituição e elencamos o momento em que estávamos como resultado da busca por ações pedagógicas diferenciadas que contribuíssem com o protagonismo e êxito desses jovens.

O debate foi acirrado; a pedra foi lançada; os discentes elencaram a perspectiva da negativa perante aos cursos superiores, como a falta de cursos ofertados pelas instituições federais UNIR⁵¹ e IFRO⁵²; o valor demasiadamente alto cobrado pelas instituições particulares⁵³ existentes no município e as opções EAD⁵⁴ que estão se instalando e consolidando na cidade, que muitos veem com

⁵⁰ Segundo a supervisora da instituição, eles iriam dar ênfase em atividades que voltassem-se ao Exame Nacional do Ensino Médio, assim o encontro realizado com os alunos seria usado pela escola como m diagnóstico, todavia não nos explicou de que forma isso aconteceria.

⁵¹ O Campus UNIR Ariquemes oferta dois cursos superiores na modalidade presencial: Engenharia de Alimentos (curso integral) e Pedagogia (curso noturno).

⁵² O Campus IFRO Ariquemes oferta o curso de Ciências Biológicas no período noturno.

⁵³ Há três instituições particulares em Ariquemes que ofertam cursos presenciais. Os valores variam de 300,00 a 1.600, 00 reais.

⁵⁴ Não localizamos informações sobre a quantidade de instituições instaladas na cidade.

desconfiança. Esse momento foi importante para pesquisa, pois contrapôs a ideia de “desinteresse” afirmada pelos docentes, apesar de não estar expressa em estatística, a maioria dos discentes presentes no encontro mostrou interesse em cursar o nível superior, mas também esboçou a necessidade de trabalhar para contribuir financeiramente com os familiares.

Os estudos de Dayrell (2007) podem contribuir para que possamos entender a situação exposta, o autor apresenta a dualidade entre docentes, que consideram os jovens como hedonistas, individualistas e sem interesse na instituição escolar; e, jovens que atribuem a escola e as aulas apenas uma obrigação para se ter diplomas. Ele aborda a necessidade de se compreender a condição juvenil que se molda num contexto de inúmeras transformações sócio-culturais do mundo e do nosso país; destaca a significação que o trabalho, os grupos culturais e a sociabilidade recebem dos jovens. Para Dayrell:

A sala de aula também torna-se um espaço onde é visível a tensão entre o ser jovem e o ser discente. Nela ocorre uma complexa trama de relações de alianças e conflitos entre discentes e entre estes e os professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Nesse cotidiano, o jovem discente vivencia a ambigüidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom discente”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. Nesse processo, novos scripts sociais estão sendo criados e executados pelos jovens discentes, em meio ao conjunto das interações que ocorrem na escola. Em meio à aparente desordem, eles podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar. (DAYRELL, 2007, p. 1121).

Os estudos do autor (2007) destacam que os jovens da última etapa da educação básica “não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia” (DAYRELL, 2007, p. 1125). Entendemos que essas palavras personificaram-se nas falas dos discentes quando argumentavam, defendendo sua escola e a escolha de outros jovens em não fazer Enem ou ingressarem no nível superior.

Eis aqui outro ponto que observamos: a capacidade argumentativa dos discentes durante o debate; desconstruindo o pré-conceito elaborado por nós

através das falas com os docentes. Os discentes, na sua maioria, trouxeram argumentos coerentes ao se posicionarem diante da temática apresentada, ação que só contribuiu ainda mais com a temática do encontro, por isso na sequência, falamos sobre o conceito de argumentar, o que seria um texto dissertativo-argumentativo e as vantagens de dominar esse gênero textual, seja para exames avaliativos, seja para a prática social.

Geraldi (2013) afirma que para operações de argumentação há o envolvimento dos sujeitos na seleção organização das expressões linguísticas e há os quesitos intersubjetivos, que envolvem crença, interesse e adesões. Por isso aproveitamos a oportunidade para destacarmos a importância de “nutrir” nosso vocabulário e nossa vida com informações oriundas das disciplinas curriculares e da leitura de textos de gêneros textuais variados. Ressaltamos que a variedade de gêneros textuais, os quais circulam cotidianamente com posicionamentos e argumentação que podem ser divergentes do nosso próprio pensar, contribuem para que possamos construir nosso próprio discurso.

Dando continuidade ao encontro, adentramos a estrutura do texto dissertativo, sua organização e a importância dos conectivos. Levamos dois exemplos de textos que obtiveram a pontuação máxima no Exame do Ensino Médio. Foi um momento de debate e discussão, pois destacamos nos dois textos as partes constituintes do gênero dissertativo argumentativo.

Os discentes foram levados a conhecer detalhadamente as competências discursivas que são avaliadas no gênero textual dissertativo-argumentativo no Enem. Esse foi um momento interessante, pois muitos se espantaram com a quantidade de quesitos que a banca deve examinar.

Ao final do encontro os discentes receberam sete textos, nos quais deveriam identificar a estrutura do gênero, destacar a tese defendida pelo autor e as estratégias de argumentação, quando percebemos o tempo destinado ao encontro havia encerrado.

Ao término, um dos discentes perguntou: “só vai ser um dia da semana?”, como a resposta foi positiva devido aos compromissos que temos com o trabalho ele complementou: “que pena, foi pouco tempo”.

Esse momento nos deu certeza de que enquanto educadora podíamos contribuir com aquela escola e sua comunidade, por isso após uma conversa com a professora Cecília Meireles e a supervisora firmamos uma parceria entre as

instituições: a escola Chico Mendes, representada pela professora e os discentes e o IFRO, representado por essa professora-pesquisadora.

Percebemos também que poderíamos desenvolver um plano de ação mais extenso e que obteríamos a participação dos estudantes, desmistificando a ideia de “jovens desinteressados”, desde que adequássemos os horários às suas realidades e com temáticas pertinentes ao debate, com enfoque na realidade local. No entanto, foi necessária uma pausa no desenvolvimento das ações para reapresentar toda a pesquisa, ações e reflexões outrora já desenvolvidas para uma nova gestão (diretora, vice-diretora, supervisores e orientadores).

As novas gestoras da escola mostraram-se bem interessadas, no entanto nos alertaram de que exerceriam a função de forma interina, mesmo diante dessa situação atípica, partimos para a elaboração do nosso produto final: um projeto de extensão construído de forma colaborativa com a docente Cecília Meireles, com a nova supervisora. A ideia é que o projeto de extensão, intitulado “Aprimorando competências discursivas”, atenda as expectativas de todos os envolvidos, pesquisadora, docentes de Língua Portuguesa, equipe gestora e principalmente dos estudantes, ofertando-lhes possibilidades para ampliar o repertório linguístico e discursivo.

5.3 Aprimorando competências discursivas: nosso produto final ou outro começo?

Como produto desta pesquisa-ação optou-se por desenvolver um Projeto de Extensão. Os projetos de extensão são todos os projeto que compartilham junto à comunidade externa conhecimentos advindos das atividades de pesquisa e/ou de ensino que estão sendo desenvolvidas na instituição, ele vai deve ir ao encontro das necessidades locais para possibilitar aprendizado e transformações sociais (Resolução nº 31/CONSUP/IFRO/2017, Artigo 4º).

Dessa forma, o Projeto de Extensão “Aprimorando Competências Discursivas”, apêndice A, foi elaborado para atender as expectativas que surgiram durante esta pesquisa: atender as expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa e principalmente contribuir com o êxito dos discentes propiciando o aprimoramento das competências discursivas. O projeto foi elaborado coletivamente através da ferramenta *Google Docs*, com a participação da coordenadora do Ensino Médio e da professora de Língua Portuguesa. Posteriormente apresentado à direção

e vice-direção da E.E.F.M. Francisco Alves Mendes Filho e ao Departamento de Extensão do IFRO/*Campus* Ariquemes para possíveis ajustes. A escola Chico Mendes fornecerá o espaço físico e aparelho data-show, enquanto nós elaboramos e ministramos as oficinas tendo sempre a professora Cecília Meireles como coautora. É importante ressaltar que o projeto vai primar por atividades que envolvam debates, argumentação e terá ênfase na produção de textos argumentativos, buscando também propiciar aos estudantes e também aos servidores da escola informações sobre as instituições superiores da nossa cidade e suas formas de ingresso, além de informá-los sobre o acesso às bolsas e financiamentos.

Acreditamos que nossa parceria não finda com a escrita e sugestão do projeto à escola; queremos recomeçar os trabalhos, com olhares e perspectivas confiantes e quiçá, procurar transformar os resultados que esperamos em um orgulho profissional e pessoal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

Não é sobre chegar no topo do mundo
 E saber que venceu
 É sobre escalar e sentir
 Que o caminho te fortaleceu

Ana Vilela

Realizar esta pesquisa foi um momento especial; ao mesmo tempo em que exigiu muito esforço, dedicação e paciência, também agregou-nos sabedoria à formação profissional. O contato com as práticas pedagógicas diferenciadas de outros professores apresentou-se como um espelho, no qual vimos refletidas as nossas práticas e assim permitimo-nos aproximarmos não no intuito de criticar ou palpar sobre as práticas dos docentes, mas sim para formarmos uma rede colaboração.

O título desta pesquisa “QUANDO O NORTE É PNEM: POR UMA LINGUAGEM EM AÇÃO NO CHICO MENDES DE ARIQUEMES/RO” como num convite aos territórios metafóricos, assume uma voz polissêmica: por um lado, o sentido de representar uma pesquisa no norte do país, especificamente em Ariquemes/RO sobre a formação docente continuada Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio e por outro viés, toma o programa como fio norteador para toda nossa discussão.

Nosso objetivo geral era problematizar as implicações do Pacto Nacional do Ensino Médio nas ações pedagógicas dos professores de Linguagem em uma escola estadual. Escolhemos a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes Filho; primeiramente porque os docentes e a equipe gestora participaram e desenvolveram várias oficinas e pesquisas relacionadas ao programa de formação continuada PNEM.

O outro fator é a disponibilidade da escola em buscar práticas pedagógicas diferenciadas para aproximar-se da comunidade na qual está inserida. A referida escola fica localizada no município de Ariquemes, em uma localidade com altos índices negativos de problemas sociais e econômicos. A instituição atende vários bairros, com altos índices populacionais e é a única instituição que oferta Ensino Médio na região.

Nos rastros do PNEM/RO, buscamos entender sua perspectiva, metodologia

e organização. Compreendemos se tratar de uma formação com foco no currículo escolar, seus possíveis arranjos e (re)ordenamentos. O programa voltado especificamente aos docentes de nível médio propiciava uma formação que envolvia momentos de estudos individuais e momentos coletivos que permitiam que a escola se tornasse o *lócus* do estudo.

Durante a coleta de informações elencamos como ponto que merece destaque do programa, o tempo da formação que propiciou aos docentes um contato relativamente longo com referenciais teóricos que subsidiaram os encontros; no entanto, os mesmos docentes declaram que apesar de considerarem os cadernos de formação com bons textos, estes por sua vez eram exaustivos, demandavam muito tempo para leitura e exigiam que os cursistas já tivessem algum contato com os autores para compreender o que problematizavam.

Outro fator apontado pelos docentes foi a dificuldade que tinham para desenvolver as atividades, pois boa parte da equipe trabalha em regime de 60 horas semanais, dividindo-se entre duas escolas e as formações aconteciam nos sábados; os estudos e organização das atividades que desenvolviam aconteciam em horário fora do ambiente de trabalho, fator que desmotivava os docentes.

Outro ponto a ser observado refere-se às dificuldades dos docentes para articularem-se para desenvolver as atividades interdisciplinares; nesse quesito também merece ser ponderada a carga horária dos cursistas, de horários desencontrados de trabalho e a formação acadêmica, que muitas vezes dá ênfase ao cumprimento da ementa e na transmissão mecânica de conhecimentos.

Todavia, os docentes questionados, gostaram da forma que a formação foi conduzida na escola; o olhar direcionado e pontual para algumas questões locais acabaram mobilizando ações específicas, como o momento em que discentes, docentes e equipe gestora estiveram frente a frente e puderam compartilhar as expectativas e angústias que ambos viviam no espaço escolar e assim redirecionar algumas posturas tomadas na escola.

Outro fator resultante do programa foi a reorganização de colegiados como o Conselho Escolar e Grêmio Estudantil, que passaram a ter voz ativa dentro da instituição, e por fim, a (re) formulação do Projeto Político Pedagógico que ocorreu conforme previa a formação, os cursistas já haviam direcionado os olhares às problemáticas e conseqüentemente entendiam o que deveria ser ajustado ou fortalecido na instituição.

Apesar disso, infelizmente, a formação continuada PNEM apenas confirmou o que é de *práxi* nas políticas educacionais brasileiras, que não há continuação. As formações são fragmentadas e descontínuas e dessa forma, as políticas tornam-se bandeiras partidárias que a cada novo mandato desconfiguram-se ou desfacelam-se.

A fala da professora entrevistada representa bem a afirmação: “faltou alguma coisa aí, para ligar toda aquela teoria a nossa sala”/ “quando a gente ‘pega o ritmo’, acabou”. Essa visão foi percebida nas conversas ocorridas com os docentes; os mesmos reclamaram que os conhecimentos teóricos seriam melhor aproveitados se acontecesse outra fase direcionada à ações voltadas à conteúdos e práticas da sala de aula.

Isso pode se configurar como um dos fatores para a negativa dos docentes à primeira proposta da pesquisadora: um curso de formação voltado aos docentes buscando contextualizar coletivamente os subsídios teóricos do PNEM aos conteúdos do plano de ensino. Os docentes alegaram que estão cansados de participar de formação, são obrigados e que muitas vezes esse tempo poderia ser gasto para a elaboração de projetos dentro da instituição que trariam melhores resultados.

A afirmação dos docentes foi endossada pela gestão que nos apresentou como resultado de práticas pedagógicas diferenciadas a premiação recebida pela escola do MEC; a única do estado de Rondônia, como referência para Inovação e Criatividade na Educação Básica. O prêmio foi concebido por ações desenvolvidas durante o PNEM e outros projetos interdisciplinares oriundos do protagonismo de seus professores.

Em busca de outros rastros do PNEM, confrontamo-nos com as forças que atuam sobre a construção do Projeto Político Pedagógico, o currículo e as avaliações externas. Entendemos que o currículo que é um ato político, exige posicionamento ético, profissional e humano de todos os envolvidos e engloba muito mais que componentes curriculares.

Percebemos que as avaliações externas servem como indicadores quantitativos, fazendo com que a escola trace metas e estratégias para atingi-los, mesmo que essas ações não estejam previstas ou vão de encontro com os preceitos da instituição, números positivos, apesar de não representarem a qualidade do que é ensinado na instituição, servem como parâmetro para a comunidade externa

avaliar a instituição.

Ao tomarmos como metodologia a pesquisa-ação sabíamos que nossa ação pedagógica deveria ser resultante de uma ação coletiva; no entanto, tínhamos a impressão de que poderíamos conduzir as etapas do processo. Entretanto, quando fomos a campo, entendemos que a pesquisa é quem nos conduz, ela vai apontando caminhos e perspectivas que não imaginávamos.

Durante a observação e busca por informações através dos encontros, possibilidades acenadas pelos participantes foram sendo construídas. Dois extremos se apresentaram: de um lado, uma instituição que acabará de ser reconhecida como inovadora e criativa, que vem da tentativa de práticas interdisciplinares que foram relativamente bem sucedidas devido ao protagonismo dos docentes; do outro, os índices quantitativos negativos em avaliações externas como IDEB e Enem.

Nesse cenário é que se desenhou a nossa proposta de ação: um projeto que visasse desenvolver ações voltadas à produção textual e que contribuísse para motivar os jovens do Ensino Médio, apresentando-lhes as possibilidades de continuação dos estudos, uma vez que o PNEM apresentava a língua como uma ferramenta de protagonismo social.

Dessa forma, o projeto atendia a todos os envolvidos na sua construção; a gestão: na possibilidade do aumento de estudantes que participarão do Enem 2017; aos professores, procurando acreditar que o domínio na escrita dissertativa-argumentativa pode ofertar novas possibilidades aos discentes; aos discentes que vislumbraram na oportunidade ofertada novos horizontes e a pesquisadora que acredita ter gerado uma pesquisa com uma devolutiva efetiva à sociedade.

Nesse sentido, acreditamos que cumprimos nossa missão, já que através de um movimento coletivo, localizamos a problemática da instituição e buscamos soluções prática para mitigar o problema. A execução do projeto elaborado abrirá caminho para outros trabalhos e outras indagações.

Por fim, compreendemos que apesar das ações formativas “descontinuadas”, os docentes da escola pública ainda buscam práticas educativas diferenciadas. A batalha árdua daqueles professores na sua maioria com jornada de 60 horas semanais quase sempre não reconhecidos pela sociedade e buscando o que acreditam ser o melhor para seus estudantes, fizeram-nos acreditar que ainda temos muito a fazer e lutar por uma educação que oferte qualidade. Nesse enlace cito a poetisa Cora Coralina (s/d): “Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A formação do educador. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/124/artigo234219-1.asp>. Acesso: 21/12/2015

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação integral**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013a.

_____. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b.

_____. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013c.

_____. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013d.

_____. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno V: organização e gestão democrática**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013e.

_____. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno VI: avaliação no ensino médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013f.

_____. **Formação de professores do ensino médio, etapa II - caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014a.

_____. **Formação de professores do ensino médio, etapa II - caderno II: Ciências Humanas**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014b.

_____. **Formação de professores do ensino médio, etapa II - caderno III: Ciências da Natureza**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014c.

_____. **Formação de professores do ensino médio, etapa II - caderno IV: Linguagens**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014d.

_____. **Formação de professores do ensino médio, etapa II - caderno V: Matemática**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014e.

BRASIL. **Documento orientador das ações de formação continuada de**

professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014. Brasília, MEC/SEB, 2014. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf>. Último acesso; 19/01/17.

_____. **PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO.** Disponível em:<<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em: 20/01/2017.

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Disponível em; <http://www.planalto.gov.br>. Acesso 02/09/2016.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** LEI Nº 8.069/90. Disponível em; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 02/09/2016

_____. **BASE Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 18/02/2017.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LEI Nº 9394/96.* Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 24/09/2016.

_____. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 03/09/2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002a. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 03/09/2016.

BALL, Stephen. **Diretrizes políticas globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BATISTA, Keila Cristina. **Projeto Político Pedagógico: considerações a respeito do referencial teórico produzido entre os anos de 1990 e 2008.** Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/131.pdf>. Acesso: Julho/2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Ed. Edições 70, Lisboa, 1977

BARTOLOZZI, Elisa Ferreira. **A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA ORDEM E PROGRESSO.** Educ. Soc. vol.38 no.139 Campinas abr./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176594>. Acesso em: Julho/2017.

BETINI, Geraldo Antonio. **A construção do Projeto Político-Pedagógico da escola**. EDUC@ção - Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

BRZEZINSKI, Íria. **Profissão professor, identidade e profissionalização docente**. Brasília. Plano Editora. 2002.

COELHO, Luciana do Prado. **As dimensões afetivas no ensino da língua inglesa**. Campina, SP. 2005.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 26/07/2017

DRUMMOND, Carlos de Andrade. **No meio do caminho tinha uma pedra** In Alguma Poesia. Ed. Pindorama, 1930.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**, Educar. Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR, p. 181 -191

FAGUNDES. Augusta Isabel. **LDB – Dez anos em ação**. Disponível em: <www.ipae.com.br/ldb/augustafagundes.doc>. Acesso em: 16/09/2016

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/saiba-mais/>. Acesso em: 11/07/2017.

GADOTTI. Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar- e- aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **O Projeto Político-Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania** Disponível em: <[PPP%20-%20Moacir%20Gadotti%20\(1\).pdf](#)>. Acesso em: 5/01/2017.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5ª Ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013.

IFRO. **Regulamento de extensão do instituto federal de Rondônia**. Aprovado pela

Resolução nº 31/CONSUP/IFRO/2017.

JESUS, Roseli Batista de. **Políticas públicas e o ciclo de políticas: uma análise da política de Mato Grosso**. Revista científica eletrônica de Pedagogia Ano XII – Número 24 – Julho de 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 8ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Argumentação e Linguagem**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LACERDA, Lilian de. **Álbum de Leitura**: memórias de vida, histórias de leitoras. São Paulo: Unesp, 2003.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: ArMed, 1999.

LORENZON, Ionice. **Ministério distribuirá tablets a professores do ensino médio**. [2013?] Disponível em: <://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17479: >. Acesso em: 14/01/2017.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. S. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.

MARCELINO, Madalena. **Professores estaduais recebem tablets**. [2014?] Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/noticias-all/986-professores-estaduais-recebem-tablets.html>. Acesso em: 14/01/2017

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Education Brasil, 212.

MEC. Novo Ensino Médio – DÚVIDAS. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_09. Acesso em 14/07/2017.

MENEGÃO, Rita De Cássia Silva Godoi. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2015.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. In: “**História de vida e prática docente**: desenvolvimento pessoal e profissional”. Revista da FAEEBA. Salvador, n.º 16, jul./dez., 2001, pp. 13-25.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Decifrando o recado do nome: uma escola em busca de uma identidade pedagógica.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1993, v. 74, pp. 619-638.

MOTA, Vânia Cardoso da e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017).** Educ. Soc. vol.38 no.139 Campinas abr./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>. Acesso em: Julho/2017.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores, imagens do futuro presente.** Educa: Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Maria Luiza Moura. **Estatuto da Criança e do Adolescente: 20 anos de reconhecimento dos direitos humanos de crianças e adolescentes brasileiros** in: ECA nas Escolas: Reflexões Sobre os Seus 20 João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. P.15-34. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre, ArtMed: 2002.

PORTO, Tania M. E. **As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... Relações construídas.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2004.

RELATÓRIO DO PNEM. Escola Francisco Alves Mendes Filho, 2015.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Disponível em; < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003. Acesso em 27/08/16.

RONDONIA. **LEI COMPLEMENTAR N. 867, DE 12 DE ABRIL DE 2016.**

SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional. 5ª Ed. Campinas: Autores associados, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. Revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA REIS, Graça Regina Franco da. **Por uma outra epistemologia de formação**: conversas sobre um projeto de formação de professoras no município de Queimados. [Tese de doutorado em Educação]. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 17/01/17.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágios e narrativas de formação de professores. Salvador: Uneb, 2006.

STEIMBACH, Allan Andrei. **O processo de ensino numa perspectiva histórico-crítica**. Disponível em: <<http://famper.com.br/download/allan.pdf>>. Acesso em: 13/07/2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Thaís Gimenez da Silva Augusto Ana Maria de Andrade Caldeira. **Investigações em Ensino de Ciências** – V12(1), pp.139-154, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7ª edição. Editora São Paulo: Cortez; 1996.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educ. Pesqui. [online]. 2005, vol.31, n.3 [cited 2014-05-27], pp. 443-466.

UNIR. **Relatório final do PNEM/RO-2014-2015**. Porto Velho. UNIR/Coordenadoria de Cultura e Extensão – CCE. 2015

VIANNA, Maria Lucia Teixeira Werneck. **Em torno do conceito de política social: notas introdutórias**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fMariaLucia1.pdf>. Acesso em: 15/02/2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO

DADOS GERAIS	
Título:	APRIMORANDO COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS
Campus:	Ariquemes
Coordenador(a) do Projeto:	Mirian de Oliveira Bertotti
Titulação:	Especialista

CATEGORIA	
<input checked="" type="checkbox"/> Novo/ Inédito	<input type="checkbox"/> Desdobramento de projeto de pesquisa.
<input type="checkbox"/> Novo/Replicação de Projeto de terceiros ⁵⁵	<input type="checkbox"/> Desdobramento de atividade extensionista.
<input type="checkbox"/> Já realizado anteriormente.	<input type="checkbox"/> Desdobramento de atividade de ensino.

ÁREA DO CONHECIMENTO (definidas pelo CNPq)				
<input type="checkbox"/> Ciências Exatas e da Terra	<input type="checkbox"/> Ciências da Saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ciências Humanas
<input type="checkbox"/> Ciências Biológicas	<input type="checkbox"/> Ciências Agrárias	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Linguística, Letras e Artes
<input type="checkbox"/> Engenharia / Tecnologia	<input type="checkbox"/> Ciências Sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
SUBÁREA:				

1. DADOS DO COORDENADOR DO PROJETO (deverá ser docente ou técnico-administrativo do IFRO):

☒ Docente ☐ Técnico-Administrativo em Educação

Nome: Mirian de Oliveira Bertotti	
Carga horária semanal de dedicação ao Projeto: 08 horas	
Telefone: 69-99230-8482	E-mail: mirian.bertotti@ifro.edu.br
Cargo no IFRO: Professora EBT	
Cursos em que atua: Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio	
Formação Acadêmica: Letras/Português	
Link para o Currículo Lattes:	
Siape: 2161576	

Receberá Bolsa:

() Sim (X) Não

2. EQUIPE EXECUTORA SEM BOLSA (repetir para cada membro):

<input type="checkbox"/>	Estudante
<input type="checkbox"/>	Extensionista
<input checked="" type="checkbox"/>	Colaborador Externo

Nome: _____

Carga horária semanal de dedicação ao Projeto:		
Telefone:	E-mail:	
Cargo no IFRO:	Telefone:	
Cursos em que atua/estuda:		
CPF:		
Formação Acadêmica:		
Link para o Currículo Lattes:		

Nome:		
Carga horária semanal de dedicação ao Projeto:		
Telefone:	E-mail:	
Cargo no IFRO:	Telefone:	
Cursos em que atua/estuda:		
CPF:		
Formação Acadêmica:		
Link para o Currículo Lattes:		

3 LINHAS DE ATUAÇÃO

- () Transferência de tecnologias e inovação tecnológica: é o meio através do qual, um conjunto de conhecimentos, habilidades e procedimentos aplicáveis aos problemas da produção são transferidos, de uma organização a outra, ampliando a capacidade de inovação da organização receptora.
- (.X.) Tecnologias sociais: produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social. As Tecnologias Sociais podem aliar saber popular, organização social e conhecimento técnico-científico. Importa essencialmente que sejam efetivas e reaplicáveis, propiciando desenvolvimento social em escala.
- () Inclusão social, geração de renda e oportunidades de trabalho: estratégias empreendedoras de capacitação para o mundo do trabalho de forma a produzir a inclusão ou recolocação produtiva de trabalhadores.

4 OBJETIVOS DO PROJETO:
<p>OBJETIVO GERAL: Contribuir com o processo de democratização de oportunidades para que mais discentes da Escola Estadual Francisco Alves Mendes Filho alcancem êxito em processos seletivos, dentre eles, o Enem, por intermédio de oficinas que levem ao aprimoramento das competências discursivas.</p>
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejar e executar oficinas, visando trabalhar conteúdos especificamente relacionados à prática discursiva argumentativa; ➤ Preparar os discentes para processos seletivos e para Exame Nacional do Ensino Médio – 2017; ➤ Estimular a autoestima dos estudantes apresentando – lhes as oportunidades para ingressarem em cursos superiores;

- Visitar as instituições de cursos superiores existentes na cidade de Ariquemes para que conheçam os cursos ofertados nas instituições e suas formas de ingresso.

5 DESCRIÇÃO PÚBLICO ALVO *(caracterização e identificação do público que será beneficiado pelo projeto)*

Discentes da Escola Estadual Francisco Alves Mendes Filho

6.1 Número de beneficiados com o projeto: Máximo 30 discentes

6.2. Público caracterizado como em Situação de Vulnerabilidade:

(X) Sim (...) Não

6 DESCRIÇÃO VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA OU AMBIENTAL DO PÚBLICO ALVO

A escola Francisco Alves Mendes Filho é informalmente conhecida na cidade de Ariquemes por Chico Mendes mesmo apelido do homenageado. Atualmente, atende 1.050 discentes, do ensino fundamental ao ensino médio, este, na modalidade regular e EJA; oriundos dos bairros: setor 09, setor 10, setor 02, setor Chacareiro, Jardim da Palmeiras e Jardim Jorge Teixeira (PPP E.E.E.F.M Francisco Alves Mendes Filho, 2016).

Os bairros atendidos pela escola possuem alto índice populacional, grande parte dos moradores é trabalhador assalariado ou informal (garimpeiros, poceiros, pedreiros, diaristas, etc.). Informações contidas no PPP da instituição caracterizam a comunidade como “classe baixa” ou “classe média baixa” e trazem-nos as seguintes informações sobre o perfil dos pais ou responsáveis pelos discentes: 51 % vivem com menos de um salário mínimo; 40% vivem com um salário mínimo e 9% com dois ou mais salários mínimos. Quanto ao nível de escolaridade, temos: Ensino Fundamental incompleto – 50%, Ensino médio incompleto – 25% Ensino Médio completo – 15 % Não possuem ou não sabem Ensino Superior – 2%- 8% (PPP E.E.E.F.M Francisco Alves Mendes Filho, 2016, p. 14). As famílias são numerosas, as crianças e/ou jovens permanecem boa parte do tempo sozinhos, com irmãos mais velhos, com avós, ou com outros parentes e são constantes os problemas envolvendo ilícitos, a saber: furtos, roubos e tráfico de drogas.

7 LOCAL / ESPAÇO DE EXECUÇÃO *(especificar em detalhes o(s) local(is)/espaço de execução do Projeto):*

A escola estadual de ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes Filho foi criada através do decreto nº 4934 de 28/12/90 para atender as solicitações dos moradores do setor 09. Essa demanda foi ocasionada pelo surto populacional que ocorria na cidade de Ariquemes decorrido da febre do ouro e a cassiterita (PPP E.E.E.F.M Francisco Alves Mendes Filho, 2016, p. 07).

O nome da instituição escolar ocorreu através de pesquisa com a comunidade, que resolveu homenagear o recém-falecido Francisco Alves Mendes Filho, seringueiro, do norte, ativista ambiental conhecido no Brasil e no mundo.

Por atender o perfil de vulnerabilidade de sua comunidade, muitos projetos têm sido desenvolvidos no intuito de integrar escola e comunidade e torná-la um espaço de lazer e cultura. A escola iniciou a busca por ações pedagógicas diferenciadas a partir de 2008 quando implantou o projeto Mais educação com a integralização do tempo do ensino fundamental. Em 2012, a instituição, buscando abarcar os anseios da comunidade iniciou participação em programas educacionais do governo federal como: ensino Médio Inovador, Segundo tempo: atleta na escola e Escola aberta. Atualmente, sob incentivo do governo estadual, a escola Chico Mendes oferta o ensino integral a todos os seus discentes do período diurno através do projeto Guaporé, também implantado em 2012.

Conforme o PPP da instituição escolar com o projeto Guaporé de educação integral:

a Escola pretende neste processo, além de ampliar a jornada estudantil, ser uma alternativa de equidade na oferta de tempos e espaços, garantir o acesso e a permanência do estudante oferecendo uma educação de qualidade, atendendo, desta forma, as necessidades e expectativas dos jovens e incentivar desenvolvimento da percepção de que o conhecimento se realiza por meio de processos globalizados, por isso a importância da formação integral, com a interação entre as áreas do conhecimento e que favoreça a formação do cidadão e a preparação para o trabalho, com foco na aprendizagem e inclusão social. O projeto pressupõe uma nova organização curricular numa perspectiva de articulação interdisciplinar, estimulando novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, buscando estabelecer relações entre o que se aprende e o que se vive, a fim de preparar, alicerçar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes para competir de forma igualitária no cenário do mundo trabalho. (PPP EEEFM FRANCISCO ALVES MENDES FILHO, 2016, p. 68).

Através do Projeto Guaporé, a escola oferta a comunidade o ensino médio com carga horária anual de 1.664 horas, distribuídas em 200 dias letivos. O discente optante do ensino integral participa de 07 aulas por dia, com disciplinas do currículo básico, cada aula com duração de 48 minutos, no período oposto os discentes participam de oficinas complementares, intituladas de eixos temáticos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1- Organização da grade curricular do Ensino Médio no Projeto Guaporé

ÁREAS DE CONHECIMENTO/ COMPONENTES CURRICULARES		
Currículo básico	Linguagens	Língua portuguesa
		Artes
		L. E. M. - Língua Inglesa
		L. E. M. - Língua Espanhola
		Educação Física
	Matemática	Matemática

Eixos temáticos	Ciências da natureza	Química
		Física
		Biologia
	Ciências Humanas	História
		Geografia
		Sociologia
		Filosofia
		História do Estado de Rondônia
		Geografia do Estado de Rondônia
	Acompanhamento pedagógico (obrigatório)	Língua portuguesa
		Matemática
		Física
		Química
		Biologia
		Inglês
		Espanhol
	Educ. Ambiental	Educação Ambiental
	Cultura e Artes	Música
	Esporte	Futebol
		Xadrez
		Handebol
	Tecnologia	Robótica

Fonte: PPP da EEEFM Francisco Alves Mendes Filho, 2016.

Para atender à organização proposta, as aulas iniciam-se 07h30min às 13h50min, período no qual ocorrem as aulas do currículo básico. Após às 14h00min iniciam-se as oficinas pedagógicas que encerram-se às 16:00h. A escolha do horário das aulas foi feita visando atender a demanda de espaço físico da instituição, a mesma não passou por reformas para que o projeto Guaporé fosse implantando, apenas adaptou os espaços já existentes, tanto as disciplinas do currículo básico como as oficinas de acompanhamento pedagógico (ver quadro acima) utilizam o espaço da Desta forma, o projeto “APRIMORANDO COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS” ocorrerá após às 16:00 horas, no espaço cedido pela instituição. As oficinas finalizarão às 17h:30min, visto que os discentes retornam para as aulas do período noturno às 19:00h.

7 JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA *(descrever a relevância do projeto):*

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia possui como uma de suas metas desenvolver atividades de extensão conforme os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho, além de estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e

regional; foi com este intuito que surgiu o projeto “Aprimorando Competências discursivas”. Ele pretende através de uma ação entre o IFRO/*Campus* Ariquemes e em parceria com o Governo Estadual rondoniense através da E.E.E.F.M Francisco Alves Mendes Filho, utilizar a Língua Portuguesa como instrumento de acesso a métodos e práticas que promovam uma maior compreensão linguística fazendo com que tal processo resulte na democratização de oportunidades relacionadas aos processos seletivos, em especial, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Leitura, interpretação, conhecimento morfológicos, sintáticos e principalmente a produção textual constituem um dos grandes gargalos do ensino público brasileiro. O projeto visa aprimorar os conhecimentos que os educandos já adquiriram ou estão adquirindo em sala de aula com seus respectivos professores do ensino regular. É importante ressaltar que não serão inseridos no currículo do alunado conteúdos novos ou diferentes da grade curricular da instituição em que estão matriculados, o que eles encontrarão são novas abordagens ou visões com ênfase na produção textual dissertativa argumentativa, fazendo assim, com que este discente receba uma gama maior de informações e as utilize para ampliar suas perspectivas de vida, considerando que o Enem é visto pela maioria dos estudantes como a porta de entrada para o ensino superior e posteriormente para o mercado de trabalho.

A escolha da escola beneficiária não ocorreu de forma aleatória, a referida escola está localizada em uma região com problemas sociais econômicos relevantes e possui um amplo histórico no desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados ao incentivo e a permanência do discente na escola. Outro fator que merece destaque é a baixa representatividade de discentes da instituição no ENEM e a busca por melhoras no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Portanto ao oferecer um projeto de extensão englobando duas instituições diferenciadas IFRO/*Campus* Ariquemes e a rede estadual representada pela escola Francisco Alves Mendes Filho, o Instituto Federal de Rondônia oportuniza o acesso ao saber e a diminuição das desigualdades sociais. Firmar parcerias que tenham como foco a melhora na educação pública são sempre bem-vindas já que por muitas vezes o que as escolas propõem diverge um pouco do que o discente procura.

O projeto “Aprimorando Competências discursivas” toma está voltado para área de Linguagens e toma como entendimento que o sujeito do ensino médio é produto de expectativa, tempo e lugar diversos, é resultado de variadas ações sociais e posiciona-se perante aos discursos que são produzidos por outrem e que ele mesmo produz.(BRASIL, 2014d,p.14). Ao pensarmos no termo linguagem tomamos como norteadora a construção simplista de Koch que a caracteriza “como forma de ação ou interação” (2003, p. 7) Desta

forma, este ser humano é percebido como produto das relações e ações sociais e vai construindo suas capacidades discursivas ao mesmo tempo em que vai se constituindo como sujeito em modos e tempos variados, através do convívio com outras vozes, outros entendimentos e pontos de vista diferenciados.

Ao compreender a amplitude dessa concepção exige-se o desenvolvimento de atividades educativas que façam sentidos aos sujeitos, “eles precisam ser contemplados em uma interação autêntica, onde haja espaço para as opiniões, os debates, as decisões.” (BRASIL, 2014d, p. 16) Busca-se ações que levem os educadores a transporem a visão mimética do currículo e *sinalizem para* o ensino da língua mais funcional, voltado às funções comunicativas e contextos culturais variados.

Irandé Antunes (2009) já destacava a importância de se direcionar o ensino da língua a atividades centradas na prática discursiva baseadas em funções comunicativas e contextos culturais diversos, e sobre isso alertou:

(...) já contamos com elementos a partir dos quais podemos traçar um caminho de ensino de língua que se distancie da mera exploração da metalinguagem, com suas nomenclaturas e classificações infundáveis e que seja centrado nas funções sociais de interação verbal. (ANTUNES, 2009 p.233)

Assim, cabe ao docente de Língua Portuguesa apoiado pela equipe gestora, a necessidade de realizar com os educandos uma ação reflexiva sobre a língua, “integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas”, destacando ainda “a imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição do falante”. “Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita.” (FARACO, 2008, p.157).

Para Geraldi (2013) quando desenvolvemos no discente habilidades de expressões e compreensão da mensagem estamos percebendo a perspectiva da língua como instrumento de comunicação, usada para situações concretas de interação, ainda segundo o autor o ponto de partida para todo o processo de ensino aprendizagem da língua é o texto.

Koch (2014, p.26) concebe o texto como uma atividade consciente, criativa, na qual o indivíduo escolhe os meios para realizar seu objetivo, é ato intencional. A argumentação é uma característica que utilizamos, dotada de intencionalidade, para influir no comportamento de outrem, Para a autora (2011, p.17) a argumentação “constitui ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz um ideologia”.

Nesse cenário constitui-se a proposta de extensão no Chico Mendes , ao mencionarmos a expressão competência endemo-la como a aptidão que os sujeitos tem de ligar os saberes, no caso desse projeto os saberes da escrita, da leitura e da argumentação,

atos diferentes da mesma trama, proporcionando assim, espaço para uma aprendizagem significativa e crítica que tome a língua como ferramenta para novas perspectivas, que podem ser desenhadas com a inserção no nível superior.

8 METODOLOGIA *(descrever a forma que as ações serão desenvolvidas, carga horária, seus responsáveis, pessoal técnico e beneficiado envolvido, etc.):*

Ação 01 -

Elaboração de forma colaborativa do Projeto APRIMORANDO COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS entre a docente Mirian de Oliveira Bertotti – IFRO/Campus Ariquemes; a docente Sebastiana e a coordenadora pedagógica do Ensino Médio Lucélia...., ambas da escola Francisco Alves Mendes Filho.

Ação 02 -

Protocolo do projeto APRIMORANDO COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS no Departamento de Extensão do IFRO/Campus Ariquemes.

Ação 03 -

Submissão do Projeto de Extensão ao Comitê de Ética em Pesquisa – IFRO.

Ação 04 -

Divulgação do projeto na instituição escolar (os discentes do ensino médio serão convidados, não haverá nenhum tipo de seleção).

Ação 05 -

Planejamento das oficinas (Serão desenvolvidas inicialmente seis oficinas, que podem ser estendidas desde que ocorra o consenso dos discentes e da equipe gestora do programa)

Ação 06 -

Desenvolvimento de oficinas semanais voltadas a temática Texto argumentativo dissertativo.

Ação 07 -

Promover visitas às instituições de cursos superiores da cidade de Ariquemes com o objetivo de conhecer as instalações, o perfil dos cursos e as formas de ingresso.

Ação 08 -

Promoção de reuniões quinzenais com a equipe gestora e professora para avaliar a execução do projeto.

Ação 09 -

Avaliação do projeto através de coleta de depoimentos de todos os envolvidos.

Ação 10 -

Encerramento do projeto com a certificação dos estudantes e dos servidores que participaram.

9 Resultados Esperados *(listar as metas associadas aos objetivos específicos,*

estabelecendo os indicadores das metas):

- Espera-se que os discentes obtenham êxito nos processos seletivos que vão participar;
- Que o projeto possibilite a construção de conhecimentos que possam aprimorar a escrita de textos dissertativos argumentativos;
- Que aperfeiçoe a prática docente das professoras envolvidas;
- Que os discentes percebam possibilidades de ingressarem no nível superior e prosseguirem no mundo acadêmico, tornando-se protagonistas de sua história.

10 CRONOGRAMA (relacionado à execução total do projeto):

Ações	Execução		
	ABRIL	MAIO	JUNHO
Ação 1 – Elaboração do projeto.	X		
Ação 2 – Protocolo do projeto “APRIMORANDO COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS” no Departamento de Extensão do IFRO/Campus Ariquemes.	X		
Ação 3 - Submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa	X		
Ação 4 - Divulgação do projeto aos discentes.		X	
Ação 5 - Planejamento das oficinas	X	X	
Ação 6 - Desenvolvimento de oficinas.		X	
Ação 7 - Visitas às instituições de cursos superiores da cidade de Ariquemes.			X
Ação 8. – Reunião mensal com a equipe do projeto.	X	X	X
Ação 9 – Avaliação do projeto.			X
Ação 10 – Certificação para os servidores e discentes que participarem do projeto			X

Entenda-se que o projeto inicia no 1º dia do primeiro mês e encerra no último dia do último mês de execução.

11 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO (especificar como serão realizados o acompanhamento e a avaliação das ações executadas pelo coordenador do projeto e como será a avaliação feita pela população beneficiada)

<p>a) Coordenador do projeto:</p> <p>Cabe ao coordenador realizar encontros mensais com a equipe executora para discutir e analisar o andamento das ações. Ao término das atividades o mesmo deverá coletar os depoimentos de todos os envolvidos e elaborar o relatório final.</p>
<p>b) População beneficiada:</p> <p>Ao término das ações do projeto, o mesmo será avaliado por todos os participantes (equipe executora e discentes). Serão coletados depoimentos sobre o andamento das ações, o conteúdo abordado e contribuição do projeto para os envolvidos. O depoimento não é obrigatório aos participantes e sim consensual, respeitando rigorosamente as resoluções CNS 196/96, CNS 466/12 e CNS 466/12.</p>

12 INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS QUE ESTÃO DISPONÍVEIS PELO CAMPUS OU OUTRO PARCEIRO (Descrever os recursos que cada parceiro disponibilizará):

Item	Quantidade	Descrição	Disponibilização
Infraestrutura	01	Sala de aula	Escola Francisco Alves Mendes Filho
Equipamento e material permanente	31	Cadeiras	Escola Francisco Alves Mendes Filho
Equipamento e material permanente	31	Mesas	Escola Francisco Alves Mendes Filho
Equipamento e material permanente	01	Projektor de slides	Escola Francisco Alves Mendes Filho
Equipamento e material permanente	01	Quadro branco	Escola Francisco Alves Mendes Filho
Material de custeio	02 resmas	Papel sulfite laser 75 G , tamanho A4.	IFRO/ Campus Ariquemes
Material de custeio	02	Pincel/marcador quadro branco recarregável. Cor Azul.	IFRO/ Campus Ariquemes
Material de custeio	01	Tonner preto MLT-D203U para impressora Samsung SL-M4070FR	IFRO/ Campus Ariquemes

13 PARCEIRO (outro Campus do IFRO, instituição, empresa, entidades etc.):

☒ Sim ☐ Não

Nome: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Alves Mendes Filho	
Endereço: Rua Paranaíba, 4678, Setor 09 – Jardim Nova República	
Responsável:	
Telefone: 69-3536-0489	E-mail: echicomendes@seduc.ro.gov.br
Área / Departamento de Atuação: Ensino	
Responsabilidades do Parceiro no Projeto:	
<p>A instituição parceira assinará o termo abaixo, o mesmo a ser encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa.</p> <p>ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO FRANCISCO ALVES MENDES FILHO</p> <p>CNPJ: _____</p> <p>Rua Paranaíba, 4678, Setor 09 – Jardim Nova República Ariquemes – Ro CEP: 76876-336 E-mail: echicomendes@seduc.ro.gov.br</p>	

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da realização do projeto intitulado “APRIMORANDO COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS” desenvolvida pela professora Mirian de Oliveira Bertotti, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia/Campus Ariquemes em parceria com a professora Sebastiana XXXX e equipe pedagógica da escola, representada por Lucélia XXXXX .

Ariquemes, 10 de abril de 2017.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Incluir, no mínimo, carta de intenção de firmar termo de parceria para apoio ao projeto ou instrumento de cooperação já firmado.

21. CERTIFICAÇÃO (NECESSITARÁ EXPEDIR CERTIFICADOS AO FINAL DA AÇÃO):

(X) Sim () Não

Serão expedidos certificados aos 30 discentes participantes, a docente de Língua Portuguesa e a coordenadora do Ensino Médio.

22. ANUÊNCIA DO CAMPUS

Chefia Imediata na Unidade de lotação

De acordo: SIM ☐ NÃO ☐

Local e Data	Assinatura e carimbo

Departamento de Extensão do Campus

De acordo: SIM ☐ NÃO ☐

Local e Data	Assinatura e carimbo

Diretor-Geral do Campus

De acordo: SIM ☐ NÃO ☐

Local e Data	Assinatura e carimbo

**APÊNDICE B - MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES
PARTICIPANTES DA PESQUISA**



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

Questionário - Docentes de Língua Portuguesa

1. Qual sua formação? _____
2. Possui pós-graduação? Em quê? _____
3. Quando concluiu sua graduação? _____
4. Há quanto tempo você trabalha com o ensino médio? _____
5. Há quanto tempo ministra aulas na escola X? _____
6. Você trabalha na área de Linguagens com qual componente curricular? Explique como é o seu trabalho.

7. Você participou da formação continuada Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio- PNEM do início ao fim?

() Sim () Não. Por quê? _____

8. Como funcionava a formação?

9. Para participar da formação continuada a escola propiciou a organização da carga horária e flexibilização dos horários de trabalho?

10. Qual sua opinião sobre os cadernos de formação?

11. As atividades realizadas na formação continuada propiciavam debates e reflexões sobre a prática do educador? De que forma?

12. Sobre a (re)organização curricular proposta pela formação, o que tem a dizer?

13. Teve que elaborar alguma atividade e aplicá-la em sala?

14. Como você avalia a figura do orientador de estudo?

15. Atualmente, utiliza os conhecimentos adquiridos na formação para atuação em sala? De que forma?

16. Há algum aspecto específico sobre o programa que queira relatar?

17. Quanto ao tempo de duração, há alguma consideração?

18. Você sentiu alguma dificuldade no decorrer da formação?

19. Fale-me sobre suas experiências pessoais com a Língua Portuguesa.

20. Como você trabalha Língua Portuguesa na etapa final da educação básica?

21. Você conhece o Plano Político-Pedagógico - PPP, da instituição escolar? Se sim, fale-me sobre ele.

22. Você se considera essencial na dinâmica educativa desta instituição escolar?

23. A instituição escolar possui alguma atividade ou projeto voltados exclusivamente ao ENEM?

24. Baseando-se na experiência formadora que teve no PNEM, que apontava para a contextualização e ressignificação dos conteúdos, sugira temáticas de formação que poderiam aprimorar sua prática educativa.

22. Há algo que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE C - FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE A INFRAESTRUTURA ESCOLAR

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

1. IDENTIFICAÇÃO:
a) Nome da escola:
b) Fone:
c) Endereço:
d) Horário de funcionamento:
e) Ano em que foi construída:
f) Quantidade de professores:
g) Quantidade de funcionários:
h) Quantidade de discentes:.
i) Projetos existentes na escola:

2-ASPECTOS ESTRUTURAIS
a) Número de salas de aula:
b) Biblioteca: (<input type="checkbox"/>) SIM (<input type="checkbox"/>) NÃO Condições de Funcionamento:
c) Sala de leitura: (<input type="checkbox"/>) SIM (<input type="checkbox"/>) NÃO Condições de Funcionamento:
d) Laboratório de Informática (<input type="checkbox"/>) SIM (<input type="checkbox"/>) NÃO Número de computadores: _____ Horário de funcionamento: _____
e) Possui sala de professores? (<input type="checkbox"/>) SIM (<input type="checkbox"/>) NÃO
f) Ambiente para planejamento das atividades escolares e atendimento dos discentes (reforço)? (<input type="checkbox"/>) SIM (<input type="checkbox"/>) NÃO

3- INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

APÊNDICE D - MODELO DA CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR - MEPE**

LINHA DE PESQUISA: Práticas pedagógicas, Inovações curriculares e tecnológicas.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****Carta de Apresentação de Pesquisador**

Prezado (a) Senhor (a),

Apresentamos a mestranda pesquisadora Mirian de Oliveira Bertotti, aluna devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Rondônia, que realiza a pesquisa intitulada **“QUANDO O NORTE É PNEM: por uma linguagem em ação no Chico Mendes de Ariquemes/RO”**, para que possa contar com vossa autorização para executar coleta de dados na instituição representada por Vossa Senhoria.

A coleta de dados citada trata da aplicação de questionários, que serão entregues aos docentes que participaram do PNEM e entrevistas realizadas através de encontros com os professores de Língua Portuguesa do ensino médio.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, mediante Vossa Autorização, garantindo, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e dos sujeitos entrevistados, bem como, o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos ouvidos, na forma de um projeto de extensão, elaborado com a participação da escola e um relatório de dissertação de pesquisa.

Esclarecemos que a autorização é uma pré-condição biotética para a execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração com nosso processo de obtenção do Título de Mestre em Educação e de desenvolvimento de pesquisa científica em nossa região.

Colocamo-nos à vossa disposição na Universidade ou outros contatos, conforme segue: Celular do (a) Professor (a) Pesquisador (a): (69) 9230-8482.

Email: mirian.bertotti@ifro.edu.br

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Ariquemes, _____, de _____ de 2016.

Robson Fonseca Simões
Orientador

Mirian de Oliveira Bertotti
Mestranda Pesquisadora

APÊNDICE E - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Pesquisa: “QUANDO O NORTE É PNEM: por uma linguagem em ação no Chico Mendes de Ariquemes/RO

Eu, Mirian de Oliveira Bertotti, mestranda do MEPE Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação Escolar, portadora do RG: 822458 SSP/RO e CPF:794.532.282-49 comprometo-me em cumprir integralmente os itens da Resolução 466/2012 do CNS, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

APÊNDICE F - TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVO

Título do projeto: “QUANDO O NORTE É PNEM: por uma linguagem em ação no Chico Mendes de Ariquemes/RO

Pesquisadora: Mirian de Oliveira Bertotti

A pesquisadora do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos entrevistados cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Ariquemes, _____ de _____ de 2016

Nome do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa: **“QUANDO O NORTE É PNEM: por uma linguagem em ação no Chico Mendes de Ariquemes/RO**. Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

- A pesquisa-ação **“QUANDO O NORTE É PNEM: por uma linguagem em ação no Chico Mendes de Ariquemes/RO”** terá como objetivo geral investigar as implicações do Pacto Nacional do Ensino Médio na *práxis* do docente de linguagem do ensino médio, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa, em uma escola pública estadual de Ariquemes/RO e contribuir com a melhoria dessa prática pedagógica na etapa final do ensino.
- Ao voluntário só caberá a autorização para a aplicação das entrevistas e questionários semiestruturados e participação das oficinas de formação. Não haverá nenhum risco ao voluntário
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número **(069) 9230 8482** com **Mirian de Oliveira Bertotti. Endereço: Rua Jasmim, 2717, Setor 04 – Ariquemes – CEP: 76.873 - 454.**
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da

mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante



Assinatura Dactiloscópica
Participante da pesquisa

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: QUANDO O NORTE É PNEM: (re)pensando ações pedagógicas com a linguagem no currículo escolar rondoniense

Pesquisador: Mirian de Oliveira Bertotti

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56919016.1.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.701.765

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado QUANDO O NORTE É PNEM: (re)pensando ações pedagógicas com a linguagem no currículo escolar rondoniense, da autoria de Mirian de Oliveira Bertotti, será realizado no âmbito do Programa de MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR da UNIR, sob orientação de Robson Fonseca Simões, com 20 educadores de Língua Portuguesa da rede estadual do Ensino Médio de Ariquemes-RO. A pesquisa terá como metodologia a abordagem qualitativa e seu estudo do tipo Pesquisa Ação.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as implicações do Pacto Nacional do Ensino Médio na práxis do docente de linguagem do Ensino Médio, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa, em uma escola pública estadual de Ariquemes/RO e contribuir com a melhoria dessa prática pedagógica na etapa final do

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 1.701.765

ensino,

procurando elaborar e executar um projeto que traz à tona as ações pedagógicas diferenciadas em Língua Portuguesa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Autora afirma que esta pesquisa não oferecerá nenhum risco significativo aos envolvidos, possuirá questionários semiestruturados para coletas de dados para o desenvolvimento das abordagens curriculares e pedagógicas que serão propostas. A presente pesquisa trará benefícios na área da Linguagem, mais especificamente ao componente de Língua Portuguesa, aos sujeitos envolvidos na pesquisa-ação e consequentemente a toda comunidade da escola participante. Se obtiver êxito, essa pesquisa-ação fornecerá subsídios a outras políticas de formação docente de nível médio em Rondônia, contribuindo assim para formações docentes mais efetivas e pautadas em experiências reais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estima-se que esta pesquisa ação contribuirá para melhoria das formações continuadas docentes, sobretudo na área de Linguagens e no campo da Língua Portuguesa, uma vez que a proposta é (re)pensar como as formações podem ser ferramentas para o desenvolvimento de um currículo contextualizado e condizente com os anseios dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto condiz com diretrizes éticas incluindo: o TCLE informando a participação livre e voluntária, assegurando o sigilo aos participantes, informando a participação em entrevista e oficinas de formação, bem como indicando os contatos da pesquisadora, agora com o endereço e telefone do CEP/UNIR em caso

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 1.701.765

de dúvidas. A folha de rosto é apresentada assinada pela instituição realizadora e agora foi apresentada carta de anuência da instituição onde serão coletados os dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Encaminhamento: Aprovação recomendada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_713194.pdf	21/07/2016 12:41:27		Aceito
Outros	TCLEmodificado.docx	21/07/2016 12:39:18	Mirian de Oliveira Bertotti	Aceito
Outros	termoescolamodificado.pdf	21/07/2016 12:37:29	Mirian de Oliveira Bertotti	Aceito
Outros	Questionario.docx	09/05/2016 13:56:35	Mirian de Oliveira Bertotti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	09/05/2016 13:52:45	Mirian de Oliveira Bertotti	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMestradoMirianBertottiCEP.doc	09/05/2016 13:41:36	Mirian de Oliveira Bertotti	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoMirian.pdf	09/05/2016 13:37:52	Mirian de Oliveira Bertotti	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cepunir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 1.701.765

PORTO VELHO, 29 de Agosto de 2016

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cepunir@yahoo.com.br

ANEXO B - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

E. E. E. M. Francisco Alves Mendes Filho
Decreto de Criação nº 4934 de 28/12/90
Portaria de Autorização de Funcionamento
nº 2004/2014 - GAB/SEDUC de 29/10/2014
Projeto Guaporé de Educ. Integral Ens.
Fund. e Médio; Projeto Correção de Fluxo
1º ao 9º ano do E. F. e Curso Semestral da
EJA - Ensino Médio

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO FRANCISCO ALVES MENDES FILHO

CNPJ: 847226690001-87

Rua Paranaíba, 4678, Setor 09 – Jardim Nova República
Ariquemes – RO

CEP: 76876-336

E-mail: echicomendes@seduc.ro.gov.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado "QUANDO O NORTE É PNEM: (re)pensando ações pedagógicas com a linguagem no currículo escolar rondoniense" desenvolvida pela pesquisadora Mirian de Oliveira Bertotti, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, sob a orientação do professor Robson Fonseca Simões.

Ariquemes, 20 de Julho de 2016.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Edalene Sane de Freitas
PORT. Nº 025/GAB/SEDUC/2015
E.E.E.F.M. Francisco Alves Mendes Filho